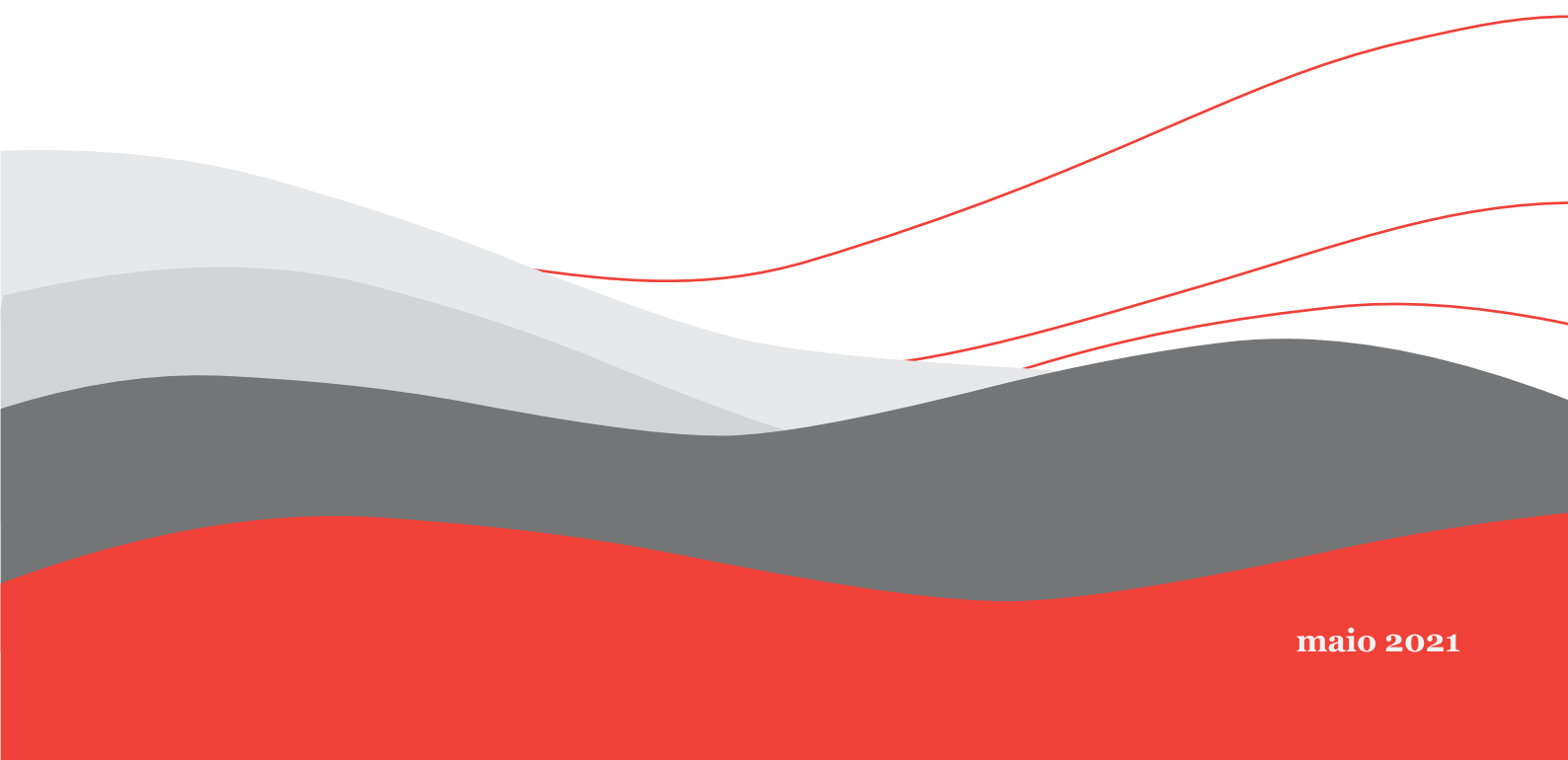
UNIVERSIDADE
BEIRA INTERIOR

Mobilidade Docente e Identidade Profissional

Mário Carlos Rodrigues

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação



maio 2021

Provas públicas realizadas em 27 de abril de 2021

Constituição do Júri:

Doutor António Manuel Cardoso Marques, professor catedrático da Universidade da Beira Interior, presidente do júri por delegação do Doutor Mário Marques Freire, Vice-Reitor da Universidade da Beira Interior; Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, professora coordenadora principal da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco; Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, professora associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco, professora associada da Universidade da Beira Interior; Doutora Maria da Conceição Ferreira Monteiro Leal da Costa, professora auxiliar da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora; Doutora Sandra Carina Machado Guimarães, professora auxiliar da Universidade da Beira Interior.

UNIVERSIDADE BEIRA INTERIOR

Mobilidade Docente e Identidade Profissional

Mário Carlos Rodrigues

Tese para obtenção do Grau de Doutor em

Educação

(3º ciclo de estudos)

Orientador: Prof.ª Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

maio de 2021

Dedicatória

À Escola Secundária Quinta das Palmeiras, que tem sido, desde 1996, o meu local de trabalho. Nela, ao longo de todos estes anos, ensinei, mas também aprendi muito. A minha paixão pela docência e pela educação é indissociável desta minha segunda casa, fonte permanente de inspiração e satisfação. Porque a escola são os alunos, os colegas, e a restante comunidade, é a eles que dedico esta minha empreitada.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Luísa Branco, minha orientadora, com quem aprendi muito e sem a qual não seria possível realizar esta caminhada. Um agradecimento especial pela sua competência, disponibilidade e por toda a simpatia, paciência, confiança e incentivo com que sempre me brindou.

A todos os professores da componente curricular do Doutoramento, pelas aulas, conselhos e incentivos.

Aos colegas de Doutoramento, pela amizade, partilha e convívio enriquecedor.

À Universidade da Beira Interior, por me ter dado a oportunidade e todas as ferramentas que me permitiram concretizar este sonho.

Aos colegas professores que participaram na investigação, pela disponibilidade em partilhar as suas histórias de vida.

A todos os meus amigos, em particular ao Francisco Carrola, ao Guilhermino Fernandes, ao João Paulo Mineiro, ao Joaquim Santos, ao Jorge Carecho e ao Nuno Rodrigues, pelo encorajamento permanente.

À minha esposa Isabel, companheira de uma vida, que desde a primeira hora, com amor, me incentivou, fez acreditar e apoiou incondicionalmente.

Aos meus filhos Tiago e Francisco, pela paciência com que encararam o tempo e presença de que se viram privados.

Aos meus pais e irmão, pelo suporte emocional, confiança e compreensão pelos momentos em que não estivemos juntos.

Às demais pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho ou participaram na minha vida.

Uma Nova Caminhada, um novo recomeço…
O caminho de sempre: ler Leis, Despachos, Orientações, Avisos…
Dúvidas, muitas… reler e achar que tenho défice de compreensão…
Início de um novo estado, o da ansiedade…
Socorro-me dos colegas, sindicato, e-mails, telefonemas e …
Mais dúvidas… que me transportam para o estado da intranquilidade…
Faço contas, recorro ao Google, a aplicações, defino raios de distância, e início o registo das minhas preferências…
Inspiro fundo, como se fosse iniciar um ritual… concentro-me e dou o arranque…
É fácil até às primeiras trinta escolas, todos esses concelhos me são familiares…
As dúvidas começam a aumentar e, a partir daí, vem a preocupação, começo-me a questionar pela escolha de cada concelho que acrescento… a qualidade da estrada, a existência de nacionais, a obrigatoriedade de portagens… tudo isso fará a diferença dos gastos ao final do mês.
Um pequeno erro poderá transportar-me para graves consequências… mais 1h de viagem por dia e/ou mais 100€/mês ou, pior, impedir-me de vir para casa todos os dias…
A partir da 50ª opção, inicio a ordenação por lotaria, e ainda falta tanto até ao Alentejo… apago, refaço os cálculos, reescrevo… num país tão pequeno, fico com a sensação de que o diâmetro aumenta exponencialmente!
Subi de nível, a juntar à ânsia e à preocupação, vem a inquietação!
Depois de dias de cálculos, com o tempo a esgotar, abro a aplicação e, em modo desassossegada, inicio os registos das escolas, agrupamentos, concelhos e QZP, num total de mais de 150 escolas ordenadas…
Faço as últimas revisões, respiro fundo e olho demoradamente para o ícone "validar"… está a um clique a definição da minha vida próxima (e da minha família)… Fecho os olhos, e num ato de coragem (sentindo que é quase heroico), clico, palavra-passe e… já está!
…
Próxima fase?
Esperar…
E ter a esperança e o sonho de sair do Alentejo e me aproximar mais de casa…
Alentejo? Adoro, mas para passear!
Para trabalhar, com motivação, vontade e conseguir ser feliz, preciso estar perto dos meus, daquele lugar que adotei para ser o meu Lar!

20/04/2018
Uma pessoa que quer muito ser uma "Feliz Professora"
MaryR
In FaceProf (professores no facebook)

Resumo

Os professores portugueses dos ensinos básico e secundário estão sujeitos, nos últimos anos, a pressões de dia para dia cada vez mais sufocantes, que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um. De entre os fatores que têm contribuído para aumentar as fontes de tensão destacamos um, muito noticiado, muito discutido, mas pouco estudado, a mobilidade a que está sistematicamente sujeita uma parte relevante dos professores. O tema desta investigação é centrado nas implicações da mobilidade docente na formação e construção da identidade profissional do professor.

Para a concretização deste propósito optámos por uma abordagem qualitativa, desenvolvendo a investigação mediante dois estudos sequenciais, o primeiro, com caráter exploratório, consistiu na pesquisa, recolha, seleção e análise de conteúdo de notícias e reportagens, emitidas pelos principais canais de televisão portuguesa, entre 2011 e 2018, abordando a temática em estudo, o segundo, numa perspetiva fenomenológica, teve por base a realização de entrevistas semiestruturadas, numa perspetiva de história de vida profissional, a um conjunto de professores com um historial de mobilidade, confirmada pela análise documental dos seus registos biográficos. Em ambos os estudos os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo com recurso ao *software* WebQDA.

A forma como o professor vivencia a sua profissão, bem como as expetativas acerca do seu desenvolvimento, são aspetos que, ao evoluírem no tempo, influenciam na construção da identidade profissional. Das conclusões destacamos que, perante uma situação de mobilidade frequente, cuja dimensão inicialmente não perspetivavam, os professores vão vivenciando sentimentos e emoções que, associados à precariedade e instabilidade vivida, são geradores de mal-estar, com reflexos na profissionalidade. A mobilidade impacta na motivação pessoal e profissional dos professores; no desempenho profissional; na relação com a comunidade; no compromisso com os projetos educativos e no desenvolvimento profissional. Os professores revelam alguma frustração e algum desencanto em relação à profissão, resultante da mobilidade a que têm sido submetidos, cuja continuidade perspetivam como uma inevitabilidade, mas também em relação a outros aspetos que afetam a escola, salvaguardando, no entanto, o gosto pela profissão e manifestando perseverança, dedicação e profissionalismo.

Palavras-chave

Mobilidade docente; Identidade profissional; Profissionalidade; Desenvolvimento profissional; Prática reflexiva; Trabalho colaborativo.

Abstract

Over recent years, Portuguese school teachers have been submitted to increasingly suffocating daily pressures bringing elements of great tension to everyone's life. Amongst all factors that have contributed to an increased number of sources of tension, we would like to point out one widely reported and discussed, however insufficiently researched, factor of the turnover to which a considerable number of teachers is systematically subjected. The subject of this research is focused on the implication of turnover in the development and construction of teachers' professional identity.

To achieve this purpose, we considered a qualitative approach, developing a research through two sequential studies. The first study, on exploratory basis, consisted of the survey, collection, selection and analysis of news content and reports concerning the subject under this research, broadcasted by main channels of Portuguese television network between 2011 and 2018. The second study, based on phenomenological perspective, consisted of semi-structured life-history interviews conducted to a group of teachers with a turnover record, confirmed by the documental analysis of their biographical background. In both studies, the data was analysed though the technique of Contents Analysis using the WebQDA software.

The way teachers experience their profession, as well as expectations they have of their development, are aspects that influence the construction of professional identity as they evolve over time. From our conclusions, we would like to point out that, facing a frequent turnover situation, the dimension of which is impossible to foresee at its earliest stage, teachers experience feelings and emotions that, once associated with experienced precariousness and instability, can be considered as generating factor of poor welfare which is reflected on their professionalism. The turnover has an impact on teachers' personal and professional motivation; on their professional performance; on their relationship with the community; and on their commitment to educational projects and professional development. Teachers reveal some frustration and disillusionment in connection to their profession, resulting from the turnover which they have been subjected to and whose continuity seems to be unavoidable, and also in connection to other aspects that affect schools, preserving, however, the taste for their profession and expressing their perseverance, dedication and competence.

Keywords

Turnover; Professional identity; Professionalism; Professional development; Reflective practice; Collaborative work.

Índice

Agradecimentos ---------- v
Resumo ---------- ix
Abstract ---------- xi
Índice ---------- xiii
Lista de figuras ---------- xv
Lista de tabelas ---------- xvii
Lista de acrónimos ---------- xix
Introdução ---------- 1

Capítulo I - Enquadramento teórico

1.1 - Ser professor em Portugal ---------- 5
1.1.1 - A carreira docente, do Estado Novo ao atual Estatuto ---------- 5
1.1.2 - O perfil de desempenho docente ---------- 16
1.1.3 - Caraterização do corpo docente ---------- 23
1.1.4 - Condições de vida e de trabalho docente ---------- 30

1.2 - O sistema de recrutamento e mobilidade do pessoal docente em Portugal ------ 41
1.2.1 - A mobilidade docente: enquadramento legal ---------- 41
1.2.2 - Concursos para a colocação de professores ---------- 45
1.2.3 - Outros sistemas de recrutamento e mobilidade docente ---------- 50
1.2.4 - Efeitos da mobilidade docente ---------- 56

1.3 - Elementos para um referencial de identidade profissional ---------- 67
1.3.1 - Natureza e dimensões da identidade profissional docente ---------- 67
1.3.2 - A profissionalidade docente ---------- 77
1.3.3 - O desenvolvimento profissional ---------- 88
1.3.4 - Da prática reflexiva ao trabalho colaborativo ---------- 101

Capítulo II - Estudo empírico

2.1 - Questões de investigação ---------- 117
2.2 - Opções metodológicas ---------- 118
2.3 - *Design* do estudo ---------- 121

2.3.1 - Estudo 1 ---------- 122
2.3.1.1 - Técnica de recolha de dados e sua justificação ---------- 122
2.3.1.2 - Procedimentos ---------- 123
2.3.1.3 - Técnica de análise de dados ---------- 125
2.3.1.4 - Resultados ---------- 128

2.3.2 - Estudo 2 ---------- 144
2.3.2.1 - Técnicas de recolha de dados e sua justificação ---------- 144
2.3.2.2 - Escolha dos sujeitos participantes ---------- 147
2.3.2.3 - Procedimentos ---------- 149
2.3.2.4 - Técnica de análise de dados ---------- 151
2.3.2.5 - Resultados ---------- 151

Capítulo III - Discussão e conclusões

3.1 - Discussão e resposta às questões de investigação ---------- 199
3.2 - Recomendações ---------- 227
3.3 - Limitações e implicações para futuras investigações ---------- 230

Referências ---------- 231

Apêndice I - Transcrição das notícias / reportagens ---------- 249
Apêndice II - Análise de conteúdo das notícias / reportagens - Jornalistas ---------- 285
Apêndice III - Análise de conteúdo das notícias / reportagens - Professores ---------- 297
Apêndice IV - Solicitação de colaboração e declaração de consentimento informado --- 319
Apêndice V - Guião de entrevista ---------- 320
Apêndice VI - Grelha de análise de conteúdo do Registo Biográfico ---------- 323
Apêndice VII - Análise de conteúdo dos Registos Biográficos ---------- 324
Apêndice VIII - Transcrição das entrevistas ---------- 335
Apêndice IX - Análise de conteúdo das entrevistas ---------- 427

Lista de Figuras

Figura 01 - Distribuição percentual dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário com menos de 30 e com 50 e mais anos ---------- 26

Figura 02 - Distribuição percentual dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário público, por vínculo contratual ---------- 29

Figura 03 - Atuais Zonas Pedagógicas resultantes da alteração introduzida pela Portaria n.º 156-B/2013, de 19 de abril ---------- 43

Figura 04 - Principais métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência na Europa ---------- 51

Figura 05 - Dinâmica do processo de construção da identidade docente ---------- 69

Figura 06 - Fases da carreira docente: modelo de Huberman ---------- 97

Figura 07 - Etapas da carreira docente: modelo de Gonçalves ---------- 99

Lista de Tabelas

Tabela 01 - Docentes por natureza do estabelecimento, nível de ensino e NUTS I e II ---- 23

Tabela 02 - Docentes por natureza do estabelecimento e nível de ensino ---------- 24

Tabela 03 - Docentes por nível de ensino, género e taxa de feminidade---------- 25

Tabela 04 - Docentes do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, por grupo etário ---------- 26

Tabela 05 - Docentes do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, por habilitação académica ---------- 28

Tabela 06 - Docentes do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário público, por vínculo contratual ---------- 28

Tabela 07 - Rede escolar pública do ensino não superior em Portugal Continental, definida pela Portaria nº 9/2017, de 5 de janeiro ---------- 42

Tabela 08 - Notícias e Reportagens emitidas pela RTP, SIC e TVI selecionadas por abordarem a temática da mobilidade docente ---------- 123

Lista de Acrónimos

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
AE	Agrupamentos de Escolas
BCE	Bolsa de Contratação de Escolas
CA	Conselho Administrativo
CD	Conselho Diretivo
CE	Comissão Europeia
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pedagógico
DGAE	Direção-Geral da Administração Educativa
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
ECD	Estatuto da Carreira Docente
ENA	Escolas Não Agrupadas
GEPES	Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário
ID	Índice de despersonalização
IEE	Índice de Exaustão Emocional
IRP	Índice de Realização Profissional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
PACC	Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades
PISA	Programme for International Student Assessment
QA	Quadro de Agrupamento
QE	Quadro de Escola
QZP	Quadro de Zona Pedagógica
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Introdução

O percurso docente é construído ao longo dos anos, nas representações da profissão enquanto aluno, tendo muitas vezes como referência ex-professores, passando pela escolha da profissão, pelo exercício da profissão e pelas experiências vividas. As transformações no percurso profissional docente dependem das histórias de vida, do compromisso pessoal com a profissão, das crenças, dos valores, da disponibilidade para ensinar e para aprender, mas também das emoções, das angústias, dos temores, dos anseios, das relações e das condições para exercer a profissão.

Segundo Nóvoa (2013), os professores dos ensinos básico e secundário estão sujeitos, desde o final dos anos oitenta, a pressões de dia para dia cada vez mais sufocantes, que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um. O autor identifica as alterações recentes que, no seu ponto de vista, mais têm contribuído para aumentar as fontes de tensão na vida dos professores: o intensificar do trabalho quotidiano nas escolas, com os professores a serem chamados a desempenhar um conjunto cada vez mais alargado de funções, e de missões que lhes retiram calma e o tempo necessário a um exercício refletido da profissão; a importância crescente dos dispositivos de controlo e de avaliação, seja no quadro institucional da escola, seja no contexto da progressão na carreira, seja através de uma "opinião pública" muito sensível a questões educativas; a panóplia de situações decorrentes da(s) reforma(s) do sistema educativo, em si mesmas motivo de preocupação e ansiedade; a mudança no modo de relacionamento com os pais e com as comunidades, sendo que os professores são sistematicamente responsabilizados pelos fracassos do sistema educativo e têm necessidade de prestar contas públicas do seu trabalho; e, por último, um sistema de formação contínua que pouco contribui para o desenvolvimento das competências profissionais ou para a melhoria da qualidade do ensino.

Outros autores reforçam as fontes de tensão e perturbação identificadas por Nóvoa (2013). Por exemplo, Mendonça (2012) salienta a enorme carga administrativa e burocrática de muitas funções desempenhadas pelos professores, algumas delas não diretamente relacionadas com a profissão docente; Carrapiço e Miranda (2012) referem-se ao facto de os professores serem diariamente confrontados, na sua sala de aula, na sua disciplina, com currículos extensos, muitas vezes desatualizados e desarticulados, que têm de cumprir, em turmas cada vez maiores e com uma maior diversidade de alunos, quer em relação à sua origem, quer em relação à diversidade de ritmos de aprendizagem; Fortunato e Penteado (2015) identificam uma "escola paralela", cada vez mais concorrente com a "escola tradicional", estando o professor a ser relegado para segundo plano pelas ferramentas

eletrónicas e pelos media que supostamente deveriam ser parceiros na arte de educar; Freitas (2013) fala da mediatização da educação, muitas vezes resultante de uma cobertura parcial e descontextualizada dos assuntos educativos por parte dos media, reforçada por comentadores que na maioria das vezes não são da área da Educação, que tem contribuído, em grande parte, para o desprestígio dos professores e da atividade docente.

Subscrevemos todos estes aspetos que muito têm acentuado a pressão com que os professores vivem o seu dia a dia e, por arrastamento, para o sentimento de desvalorização que sentem em relação à profissão. Acrescentamos, no entanto, um outro fator, muito noticiado, muito discutido, mas pouco estudado, a mobilidade a que está sistematicamente sujeita uma parte relevante dos professores, em cada ano letivo, ano letivo após ano letivo. Em Portugal, o sistema de colocação de professores, sendo altamente centralizado, regido por uma legislação específica que normatiza o processo, é ele próprio gerador de níveis elevados de mobilidade docente. A mobilidade docente é o processo através do qual um professor, por iniciativa própria ou de forma compulsiva, se vai movimentando anualmente, ou em períodos mais curtos ou mais longos de tempo, entre Escolas não Agrupadas, Agrupamentos de Escolas ou Quadros de Zona Pedagógica (QZP). Sempre que se inicia um ano letivo em Portugal surgem críticas ao sistema de colocação de professores, especialmente naqueles em que o processo de colocação não decorre nos moldes e nos prazos normais, constituindo um constrangimento para o arranque do ano escolar e condicionando a vida de milhares de professores, pela mobilidade que gera. Não obstante a importância deste sistema, pela relevância direta na vida das comunidades educativas em geral e dos professores em particular, bem como pelos constrangimentos que gera, é ainda muito escassa a investigação que lhe é dedicada, entre nós, e noutros países onde a colocação de professores, por ser menos centralizada, não suscita grande interesse e curiosidade em termos de investigação académica.

Autores como Ryan et al. (2017) assumem que a mobilidade se reflete negativamente na identidade profissional dos professores. A identidade profissional é um processo nunca acabado, dinâmico, individual e coletivo. É a imagem que cada professor tem de si mesmo enquanto profissional e da própria profissão, construída a partir das vivências e das interações com os seus pares e com as comunidades por onde vai passando (Day, 2014; Morgado, 2011; Nascimento, 2007; Rosa, 2016). Assim, o tema desta investigação é centrado nas implicações da mobilidade docente na formação e construção da identidade profissional do professor, pelo que procuraremos responder à seguinte questão orientadora: Como é que os docentes em mobilidade perspetivam a sua identidade profissional ?

Em termos metodológicos optámos por uma abordagem qualitativa, situando a investigação num paradigma fenomenológico-interpretativo. Desenvolvemos a investigação mediante dois estudos sequenciais, um estudo 1, com caráter exploratório, e um estudo 2, numa perspetiva fenomenológica. Os dois estudos foram realizados em momentos distintos, envolvendo diferentes técnicas e participantes/informadores-chave. O primeiro estudo consistiu na pesquisa, recolha, seleção e análise de conteúdo de notícias e reportagens, emitidas pelos principais canais de televisão portuguesa (RTP, SIC e TVI), entre 2011 e 2018, abordando a temática em estudo. Nessas notícias e reportagens procurámos analisar a forma como o assunto é abordado pelos jornalistas e meios de comunicação em causa, bem como recolher testemunhos de professores acerca do fenómeno em investigação. O segundo estudo teve por base a realização e análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas, numa perspetiva de história de vida profissional. As entrevistas foram realizadas individualmente, num único momento, a um conjunto de professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário com um historial de mobilidade, confirmada pela análise documental dos seus registos biográficos, de acordo com um conjunto de critérios previamente definidos. Procurámos perceber, a partir do testemunho destes docentes, decorrentes das experiências vividas e dos significados atribuídos, o impacto da mobilidade na formação da sua identidade profissional. Em ambos os estudos recorremos ao *software* WebQDA, que permite a análise qualitativa de conteúdo através de várias fontes, entre elas, as fontes de vídeo, áudio e texto, a que recorremos na investigação.

Com a realização desta investigação tivemos, pois, a pretensão de alertar para a mobilidade docente e para os seus efeitos na formação e construção da identidade profissional do professor. Pensamos que a atualidade do tema, associada ao facto de haver muito poucos estudos nesta linha de investigação, quer em Portugal, quer no exterior, constitui o seu maior interesse. Consideramos que os objetivos foram atingidos plenamente se dela resultarem ecos e reflexões que mereçam ponderação no contexto da definição de estratégias que tenham por finalidade aumentar a estabilidade dos professores nas escolas, com os benefícios daqui resultantes para as comunidades educativas.

Quanto à estrutura da tese, a mesma divide-se em três capítulos. O Capítulo I corresponde ao enquadramento teórico; o Capítulo II ao estudo empírico; e o Capítulo III à discussão e conclusões.

O Capítulo I, que corresponde ao referencial teórico da temática em estudo, subdivide-se em três subcapítulos: no primeiro procuramos retratar a atividade docente em Portugal, abordando a evolução da carreira, o perfil de desempenho, a caraterização do corpo docente e as suas condições de vida e de trabalho; no segundo procuramos caraterizar o sistema de

recrutamento e mobilidade docente em Portugal, fazendo o seu enquadramento legal, comparando com outros sistemas implementados noutros países, e abordando os seus efeitos ao nível da mobilidade; no terceiro procuramos analisar um conjunto de elementos a ter em conta num referencial de identidade profissional, como sejam a sua natureza e dimensões, a profissionalidade, o desenvolvimento profissional, a prática reflexiva e o trabalho colaborativo.

O Capítulo II corresponde à descrição do estudo empírico levado a cabo no âmbito da investigação, num quadro metodológico de natureza qualitativa. Definimos as questões de investigação, identificamos e justificamos as opções metodológicas e expomos o *design* do estudo. Tratando-se de dois estudos sequenciais apresentamos, de forma separada, instrumentos, procedimentos, técnicas e resultados.

Finalmente, no Capítulo III, procedemos à discussão dos resultados apresentados, confrontando-os com o *background* teórico e respondemos às questões da investigação. Procuramos relacionar e sintetizar os resultados obtidos, enquadrando-os numa visão global e coerente. Concluímos apresentando algumas recomendações que, do nosso ponto de vista, poderão, neste âmbito, contribuir para uma maior estabilidade do corpo docente e das comunidades educativas. Identificamos ainda as limitações do estudo e indicamos sugestões para futuras investigações no contexto desta temática.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1.1 - Ser professor em Portugal

1.1.1 - A carreira docente, do Estado Novo ao atual Estatuto

Das diferentes leituras efetuadas acerca da evolução da carreira docente em Portugal constatamos, desde logo, a vasta legislação que a suporta e foi regulamentando a profissão. Esta regulação burocrática, também designada por Afonso (2004) como "de controlo ou normativa, vertical e explícita" (p. 33), é um reflexo daquilo que Nóvoa (1992) identifica como "dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado" (p. 16) em Portugal. Sumariamente, e tendo por base o essencial dessa legislação, vamos destacar a evolução da profissão docente em Portugal durante o Estado Novo; após 1974; e nas mais recentes reformas na sequência da criação do Estatuto da Carreira Docente e revisões a que tem sido sujeito.

A mais importante de todas as reformas educativas empreendidas pelo Estado Novo tem a assinatura de Carneiro Pacheco, então Ministro da Educação, designada por Reforma de Estudos, através do Decreto-Lei n.º 27:084/36, de 14 de outubro. É neste momento legislativo que se conferiu uma natureza profissionalizante à carreira de professor (Dias, 2013). O artigo 21.º do referido Decreto-Lei estabeleceu diferentes categorias na profissão, instituindo os lugares de professores efetivos, professores auxiliares, professores agregados e professores contratados.

Os professores efetivos eram de nomeação vitalícia e formavam, em cada liceu, um quadro único e privativo, em harmonia com a sua lotação, o qual seria reajustado ao novo regime de estudos entretanto criado; os professores auxiliares eram igualmente de nomeação vitalícia e formavam dois quadros gerais, um masculino e outro feminino, dos quais sairiam os candidatos à categoria de professor efetivo; os professores agregados eram detentores de um título que os habilitava ao exercício eventual do magistério, e formavam igualmente dois quadros gerais, um masculino e outro feminino, dos quais sairiam os candidatos à categoria de professor auxiliar ou, na falta de concorrentes nesta categoria, à de efetivo. Encontravam-se nesta categoria os professores que estivessem a fazer formação pedagógica na Faculdade de Letras e que, durante dois anos, realizassem nos Liceus um estágio pedagógico, após o qual se candidatavam ao "Exame de Estado", cuja aprovação lhes permitia ingressar na profissão docente. Por fim, os professores contratados, que se destinavam ao exercício temporário do magistério, nos casos em que a lei determinasse essa

forma de provimento. Exerciam, portanto, funções provisórias, não lhes sendo exigida a conclusão da formação profissional (Dias, 2013).

Ainda no artigo 21.º do referido Decreto-Lei, eram definidas um conjunto de regras quanto à colocação dos professores, nomeadamente o seu agrupamento por secções em função das afinidades das respetivas licenciaturas ou habilitações com as disciplinas do curso liceal; a obrigatoriedade de um professor nomeado para um liceu só poder concorrer a vaga noutro liceu após dois anos de exercício de funções no primeiro, com "boa classificação de serviço"; a obrigatoriedade do professor agregado prestar serviço no liceu que lhe fosse designado, cujo incumprimento implicaria não puder exercer em qualquer outro, durante dois anos; e a possibilidade de professores efetivos em situação de licença ilimitada poderem regressar ao serviço, como agregados, em qualquer liceu, até nova nomeação, para a qual se consideravam candidatos permanentes aos concursos para o provimento de vaga na respetiva secção.

O artigo 22.º do mesmo Decreto-Lei fixava em 550 o número de lugares de professores efetivos, em 150 o número de lugares de professores auxiliares e em 100 o número de lugares de professores contratados, sendo ilimitados o número de lugares para professores agregados. O artigo 23.º estabelecia que o recrutamento de professores seria feito de entre os indivíduos que, habilitados com a licenciatura universitária e a cultura pedagógica exigidas pela lei, tivessem revelado aptidão no estágio pedagógico e obtido aprovação num "Exame de Estado". O artigo 24.º definia a obrigatoriedade do professor se submeter continuamente a uma atividade formativa, sob pena de suspensão e procedimento disciplinar, sendo que as nomeações para o lugar de professor efetivo ou auxiliar só seriam definitivas após três anos de "bom serviço". O artigo 30.º desta "Reforma", estabelecia ainda que o serviço obrigatório normal para todos os professores, em cada semana, seria de vinte horas, sendo reduzidas a dezoito e a dezasseis, respetivamente, para os que completassem dez ou vinte anos de "bom e efetivo serviço, na qualidade de professor efetivo". Estavam, assim, definidas algumas regras para o acesso à profissão, para a colocação de professores, para o desenvolvimento profissional e para a distribuição de serviço e evolução na carreira.

Nos anos subsequentes foram sendo introduzidas pequenas alteração, mas as linhas gerais desta "reforma", em relação à carreira profissionalizante do professor, mantiveram-se (Dias, 2013). A década de 60 foi marcada por um alargamento da escola a um maior número de alunos e a alunos de outras origens sociais, quer no ensino primário quer no ensino liceal, o que "obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenómenos de desprofissionalização" (Nóvoa, 1992, p. 20), consequência do atenuar das exigências em termos de habilitação científica e pedagógica.

Foi-se assistindo à redução do número de professores efetivos, por força do envelhecimento, e a um rejuvenescimento global, por força da chegada ao sistema de pessoal provisório contratado, principalmente feminino, com habilitação científica e/ou pedagógica incompletas. Referindo-se à situação destes, Grácio (1983) refere que "nomeados a título precário, por tempo limitado a um máximo de dez meses, não eram, por conseguinte, remunerados em férias e não tinham garantida a recondução no ano letivo imediato" (p. 773). Acrescenta ainda que, com vencimentos mais reduzidos, sem a possibilidade de progressão e "privados de direitos reconhecidos a outras categorias docentes (licença graciosa, contagem do tempo de serviço, assistência médica e medicamentosa nos doze meses do ano, etc.)" (p. 773), era este grupo docente que assegurava, em grande parte, o funcionamento dos liceus e a "normalidade" das atividades letivas a custos reduzidos.

Esta opção por um sistema educativo de custos controlados, ao nível da seleção e recrutamento de professores, mas também ao nível das infraestruturas, acaba por colocar Portugal na cauda da Europa, aparecendo em último lugar nas estatísticas europeias (taxas de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, etc.). Face aos números apresentados e por força da pressão internacional, tornaram-se inevitáveis mudanças na política educativa que, desde então, passaram a ser largamente influenciadas por organizações internacionais, nomeadamente a OCDE (Nóvoa, 1992).

A Lei n.º 5/73, de 25 de julho, enquadrada naquela que ficou conhecida como a "Reforma Veiga Simão", então Ministro da Educação Nacional, apenas estabelece as bases de formação dos professores, no seu capítulo III, não respondendo ao descontentamento que alastrava dentro da profissão. Neste período, Veiga Simão "tornou possível a recondução de todos os docentes provisórios que tivessem sido classificados pelo diretor/reitor com Bom, desde que a escola continuasse a necessitar dos seus serviços" (Dias, 2013, p. 51), mantendo-se, no entanto, os constrangimentos atrás referidos. Foi neste contexto de descontentamento generalizado que, apesar de todos os condicionalismos políticos da época, se formaram os Grupos de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios, tendo por objetivo a criação de um espaço para expor as reivindicações dos professores e as ações de luta pela dignificação da classe e pelo seu direito de associação (Grácio, 1983).

Estes grupos, criados em 1970, em Lisboa, eram inicialmente constituídos por um reduzido núcleo de professores provisórios decididos a lutar para receberem os seus ordenados nas férias, mas rapidamente acabaram por se expandir e mobilizar milhares de professores por todo o país, passando a ser denominados genericamente por Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário (GEPES), alargando a sua base de sustentação e diversificando os seus objetivos e meios de ação, estando na génese da criação de sindicatos

democráticos, logo após o 25 de Abril de 1974. Os Grupos de Estudo, estruturados em delegações regionais e com representantes em todas as escolas, emitiram comunicados e realizaram colóquios com o intuito de divulgar a real situação dos professores, sendo considerados pelo Governo como uma "associação secreta" cuja ação era passível de sanções, tais como o afastamento da função pública ou mesmo a prisão (Dias, 2013). Foi de um grupo de trabalho designado para o efeito, por estes Grupos de Estudo, que surgiu o primeiro esboço de uma proposta para um Estatuto da Carreira Docente que chegou a ser entregue ao ministro Veiga Simão (Grácio, 1983).

A reivindicação pela remuneração dos meses sem atividade letiva só foi conseguida após o 25 de Abril de 1974, quando o Governo Provisório emitiu o Decreto-Lei n.º 354/74, de 14 de agosto, instituindo, no n.º 1 do artigo 1.º que

> os professores agregados do ensino primário e os agentes e auxiliares de ensino eventuais ou provisórios dos ensinos preparatório, secundário e médio terão direito aos respetivos vencimentos durante os meses de agosto e setembro se, nesse ano escolar, houverem prestado um mínimo de cento e oitenta dias de serviço docente, incluindo o de exames.

Paralelamente, registava-se a massificação do ensino, com um número crescente de alunos, enquanto eram tomadas medidas para consolidar a escolaridade obrigatória (que nas décadas de sessenta e setenta fora sendo alargada), de forma a abranger toda a população do nível etário correspondente. A entrada de milhares de novos alunos no sistema resultou na necessidade de recrutamento de muitos professores.

O Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho, veio reconhecer, ainda no seu preâmbulo, pela primeira vez, a necessidade de "uma reestruturação do estatuto do pessoal docente, em especial quanto ao papel inovador que, na escola e fora dela, terá de vir a desempenhar, à sua formação profissional e às condições sociais e económicas correspondentes à natureza e responsabilidade das funções que lhe incumbirão" havendo que "enveredar decididamente pela elevação do nível de preparação exigido à generalidade daqueles que escolham o magistério como carreira profissional", sendo "imperioso proceder desde já a um reajustamento de categorias de vencimentos do pessoal docente dos ensinos primário, preparatório, secundário, médio e, em parte, do superior". Pretendia-se, assim, equiparar os vencimentos dos professores aos outros funcionários públicos e incentivar o ingresso na carreira docente de elementos qualificados, já que os docentes recebiam "vencimentos inferiores aos dos outros trabalhadores da função pública com habilitações idênticas ou

equivalentes" o que comprometia "a possibilidade de recrutamento para o ensino de muitos elementos valiosos e qualificados".

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, foi igualmente relevante pois veio introduzir as regras de gestão democrática das escolas públicas do ensino básico e secundário, considerando, no seu preâmbulo, ser tempo de "separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar". Neste contexto, são instituídos o Conselho Diretivo (CD), o Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Administrativo (CA), como órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário, responsáveis pelo seu funcionamento, e regulamentada a sua constituição. São ainda regulamentados os "respetivos processos eleitorais, sem esquecer as competências de cada um, embora remetendo para legislação posterior a regulação do funcionamento do Conselho Diretivo (Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro) e do Conselho Pedagógico (Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro)" (Formosinho & Machado, 2013, p. 29).

Nos anos subsequentes, "a explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves" (Nóvoa, 1992, p. 21). Eram professores a quem apenas eram exigidas habilitações mínimas consideradas suficientes para lecionar determinadas disciplinas e que viam a profissão não como uma vocação, mas tão simplesmente como uma oportunidade de emprego. Alguns entravam e saiam do sistema, alternando com outras profissões, outros acabavam por procurar as habilitações e qualificações necessárias para ingressarem na carreira docente (Dias, 2013).

Só em 1986 "o Parlamento elaborou e aprovou, após um vasto debate público, a Lei de Bases do Sistema Educativo, que define as finalidades do sistema, os seus objetivos e a sua arquitetura" (Benavente, 2004, p. 71). A lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), adiante designada por LBSE, no seu Capítulo IV, artigos 30.º e 31.º define, respetivamente, os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores e o enquadramento da formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. O Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de janeiro, dando cumprimento à LBSE, vem estabelecer, como se pode ler no seu preâmbulo, os quadros docentes das escolas dos ensinos preparatório e secundário e a reestruturação dos concursos para a docência, estabelecendo "princípios tendentes a propiciar uma maior estabilidade profissional dos docentes com dois ou mais anos de serviço" e "criar condições adequadas ao completamento da sua formação psicopedagógica", ao mesmo tempo que extingue "a

designação de professor efetivo, substituindo-a pela de professor do quadro de nomeação definitiva e de nomeação provisória". Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, vem instituir o modelo de profissionalização em serviço, destinada aos professores de nomeação provisória, numa tentativa de colmatar a falha na formação profissional de professores, respondendo às necessidades do sistema. O referido Decreto-Lei, como se pode ler no seu preâmbulo, entende ainda que a "profissionalização em serviço é concebida como a fase inicial do processo de formação contínua", pelo que "integrará componentes que também visam abranger, numa perspetiva de formação contínua, os professores dos quadros com nomeação definitiva".

A estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como as normas relativas ao seu estatuto remuneratório são aprovadas pelo Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro, encontrando-se, como referido no seu preâmbulo, "em fase de conclusão de negociação com as organizações sindicais de pessoal docente o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, incluindo disposições relativas a toda a vida profissional do docente, abrangendo necessariamente a estrutura e desenvolvimento da respetiva carreira".

O Estatuto da Carreira Docente, adiante designado por ECD, é aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. É o estatuto da função docente, com disposições relativas a toda a vida profissional do docente, desde o momento do seu recrutamento até à cessação de funções. Este estatuto, há muito reivindicado pelos professores, define os direitos e deveres profissionais; as modalidades de formação; o processo de recrutamento e seleção do pessoal docente; a estruturação dos quadros; as formas de vinculação; a estrutura da carreira remetendo, no seu artigo 35.º, para o anteriormente referido Decreto-Lei n.º 409/89; as remunerações; as formas de mobilidade; as condições de trabalho; o regime disciplinar; e o limite de idade para a aposentação.

Sucintamente, destacamos o horário de trabalho, fixado em 35 horas semanais, das quais 22 horas para lecionar, no caso dos docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, 20 horas para os docentes que lecionassem exclusivamente no ensino secundário, sendo as restantes para preparar as atividades letivas e para reuniões. O exercício de cargos de natureza pedagógica, como a Direção de Turma, era contabilizado na componente letiva. Era também contemplado o direito dos professores efetivos a uma redução da componente letiva, começando com dois tempos letivos ao atingirem os 40 anos de idade e dez anos de serviço e assim sucessivamente, de cinco em cinco anos, até perfazerem 27 anos de serviço, o que lhes daria direito à redução máxima de 8 tempos letivos semanais (Dias, 2013). Era ainda introduzida a avaliação de desempenho como fator

obrigatório para a progressão na carreira, sendo que os docentes tinham que apresentar um relatório crítico sobre a atividade desenvolvida, cada vez que estivessem na altura de mudar de escalão remuneratório.

A primeira grande revisão do ECD é introduzida pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, destacando-se a regulamentação da avaliação do desempenho docente, de forma mais detalhada, tendo como objetivo a promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas. Os docentes ficavam obrigados a apresentar um Documento de Reflexão Crítica, cujos indicadores de avaliação eram definidos no n.º 2 do artigo 6.º do Decreto-Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, cabendo ao Órgão de Gestão a decisão final da menção a atribuir ao docente, com implicações na progressão na carreira (Dias, 2013).

Mas é o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que vem alterar profundamente o ECD, gerando uma enorme polémica na classe docente, já que a carreira passa a ser estruturada de forma hierarquizada em duas categorias distintas, a de Professor e a de Professor Titular. O objetivo era dotar, como se pode ler no seu preâmbulo, "cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação". Os fatores que "maior controvérsia e que maiores dificuldades criaram foram a divisão da carreira e a atribuição da função avaliativa aos professores titulares, no âmbito de uma das maiores inovações deste sistema – a avaliação por pares" (Salgueiro & Costa, 2013, p. 104). Para além da avaliação de desempenho dos restantes professores, aos Professores Titulares eram atribuídas outras funções de responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica, com repercussão na organização das escolas e no trabalho coletivo dos docentes. O acesso à categoria de Professor Titular era feito mediante concurso, podendo ser opositores todos os docentes com mais de dezoito anos de serviço e com avaliação igual ou superior a Bom/Satisfaz. Relevavam para efeitos de concurso os últimos sete anos da carreira e os respetivos cargos desempenhados (Dias, 2013).

Se a divisão da carreira em duas categorias gerou muita polémica entre os professores, as regras aplicadas para as primeiras nomeações de Professor Titular e respetivo concurso vieram piorar a situação, uma vez que provocaram muitas injustiças. Verificou-se, após a sua aplicação, o acesso a Professor Titular de muitos docentes a quem não era reconhecido mérito pelos seus pares, em detrimento de outros com aptidões e competências reconhecidas, mas que, em virtude das regras definidas, não conseguiram obter a pontuação necessária para ingressar na categoria (Dias, 2013). Como salientado por Salgueiro e Costa (2013), "foi neste contexto de grande contestação face à legitimação dos Professores Titulares, pelos critérios estatuídos na sua seleção, que os mesmos assumiram funções de

avaliação e supervisão do desempenho dos seus pares" (p. 97), num novo sistema de avaliação de desempenho instituído, que se tornou igualmente fonte de enorme polémica.

Regulamentada pelo Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, a avaliação de desempenho docente, adiante designada por ADD, a realizar em cada período de dois anos, tinha como ponto de partida a definição de objetivos individuais por parte do professor e era da responsabilidade do Professor Titular Coordenador do Departamento, ou de outro Professor Titular por delegação do primeiro, e do Presidente do Órgão de Gestão. A classificação obtida traduzia-se nas menções qualitativas que iam do Insuficiente ao Excelente, passando pelo Regular, Bom e Muito Bom. As menções de Insuficiente, Muito Bom e Excelente seriam validadas por uma Comissão de Coordenação da Avaliação, sendo que as últimas duas seriam sujeitas a percentagens máximas para a atribuição destas classificações (quotas), com efeitos na progressão da carreira.

Uma das críticas que mais se atribuiu a este sistema de ADD foi a carga burocrática que o caraterizou, implicando uma sobreocupação de tempo na tomada de decisão, na produção de instrumentos e na implementação do sistema, o que tornava o processo pesado e inexequível (Machado & abelha, 2014; Salgueiro & Costa, 2013). Esta constatação levou à sua simplificação através da publicação do Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio (define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente no biénio 2007/08 a 2008/09) e do Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro (estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho de pessoal docente no 1.º ciclo de avaliação que decorre até 31 de Dezembro de 2009). As principais alterações introduzidas prendem-se com as principais reivindicações dos professores, nomeadamente com a simplificação das grelhas de avaliação; com o retirar dos efeitos dos resultados dos alunos na avaliação do professor; com a possibilidade do professor requerer a sua avaliação por um docente da sua área de formação e pela obrigatoriedade de aulas assistidas apenas para os professores que se pretendiam propor à avaliação nas componentes científica e pedagógica e às menções de Muito Bom ou excelente.

Com o Decreto-Lei n.º 15/2007, foram igualmente introduzidas grandes alterações ao nível do horário de trabalho. De acordo com o n.º 3, do artigo 76.º, têm de ser obrigatoriamente registadas no horário do docente "a totalidade das horas correspondentes à duração da respetiva prestação semanal de trabalho, à exceção da componente não letiva de trabalho individual e de participação em reuniões de natureza pedagógica". Na prática, os docentes passam a ter obrigatoriamente de permanecer, pelo menos, 24 horas semanais na escola tendo, para além da sua componente letiva, de dar aulas de apoio e de substituição, garantindo a ocupação plena dos tempos escolares. Para além disso, o desempenho de

cargos passa a estar integrado nas horas da componente não letiva, com exceção do cargo de Diretor de Turma que continua a contemplar a redução de 2 horas na componente letiva.

O sistema de redução da componente letiva por tempo de serviço e idade, em vigor até à data, também foi alterado. O artigo 79.º passa a determinar que os docentes passam a ter direito à primeira redução na componente letiva, de 2 horas, somente quando atingirem 50 anos de idade e cumulativamente 15 anos de serviço. Terão direito a mais 2 horas quando atingirem os 55 anos de idade e a mais 4 horas quando atingirem os sessenta, ficando, apenas nesta altura, com a redução total anteriormente prevista (Dias, 2013).

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, principalmente pela divisão da carreira que promove e pelo modelo de avaliação docente que procura implementar, promovendo a avaliação entre pares, "induz uma agudização de conflitos internos porque provoca a introdução de mecanismos formais e informais de hierarquização (avaliar é poder) entre os professores ou entre os professores e os órgãos de gestão da escola" (Machado & Abelha, 2014, p. 73), o que vai deteriorar as relações dentro da classe docente, "gerando um espírito de desconfiança e competição pouco saudáveis" (Dias, 2013, p. 57). Teve, no entanto, o "mérito" de a unir em torno dos diversos sindicatos, daqui resultando "uma forte contestação e resistência, que se traduziram em duas greves e duas grandes manifestações de protesto (que contaram com mais de 100.000 docentes nas ruas de Lisboa) contra a diferenciação, a hierarquização e a avaliação" (Flores, 2009, p. 250).

A imposição de um novo regime de autonomia, administração e gestão das Escolas, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, instituindo a figura do Diretor, consagrando-o como principal responsável pelas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, veio romper com a tradição da gestão colegial e democrática que, depois do 25 de Abril, tinha sido corporizada tanto nos Conselhos Diretivos, como nos Conselhos Executivos, e tornou-se igualmente fator de descontentamento para a generalidade da classe. Ainda hoje, professores e sindicatos, continuam a reivindicar o regresso ao modelo colegial, com a participação, sem restrições, de todos os professores e funcionários, na eleição de um órgão diretivo.

A desmotivação e o desalento que se foi instalando levou muitos docentes, com mais tempo de serviço, "ao último recurso: a "saída", ou seja, a reforma antecipada. A ânsia por uma rutura total com a profissão na sequência destas reformas reflete o sentimento de cansaço e fadiga associada às alterações profundas na profissão" (Stoleroff & Santos, 2012, p. 10). Em muitas escolas, principalmente nas escolas das grandes cidades, verificou-se uma saída em massa destes professores com uma longa experiência profissional (Dias, 2013). Muitas

escolas, que tinham um corpo docente estável, viram sair do sistema um grande número de docentes, que foram sendo substituídos por professores contratados anualmente, acentuando a mobilidade e a instabilidade no corpo docente.

Na sequência do período conturbado vivido após a última revisão, e das reivindicações dos professores, o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, vem aprovar uma nova revisão ao ECD. A carreira docente volta a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre Professores e Professores Titulares, valorizando-se a experiência e a competência profissional para o cumprimento de diversas funções especializadas. Esta revisão visou também melhorar o sistema de avaliação do desempenho docente, garantindo uma efetiva avaliação com consequências na progressão na carreira, valorizando e premiando os professores com melhores resultados na avaliação através de progressões mais rápidas. Com a publicação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, são definidas algumas alterações ao sistema de avaliação de desempenho simplificado, que visam clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e com o desenvolvimento profissional, valorizando a dimensão formativa da avaliação, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, envolvendo mais os professores no processo e nos resultados.

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, regulado pelo Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, procede a nova alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário definindo, como consta do seu preâmbulo,

> as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente. Um modelo que se pretende orientado para a melhoria de resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a atividade letiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua atividade: o ensino.

Tem ainda por objetivo, como também se pode ler no seu preâmbulo, "incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores".

O ano de 2012 fica ainda marcado por novo fator de perturbação que foi a nova organização curricular, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e regulamentada pela

Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, que vem alterar a carga horária em algumas disciplinas do ensino básico e acabar com as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto; Estudo Acompanhado e Formação Cívica), o mesmo acontecendo no ensino secundário em relação às disciplinas de opção do 12º ano, que viram a sua carga horária reduzida, e à Área de Projeto do mesmo ano, também extinta. Estas alterações, associadas à progressiva reorganização da rede escolar com a criação de agrupamentos e "mega-agrupamentos" de escolas, bem como às alterações já introduzidas pelo Despacho n.º 5106-A/2012, de 12 de abril, que aumentou o número mínimo de alunos por turmas do 5º ao 12º ano, de 24 para 26, alterando igualmente o número máximo, de 28 para 30, acabaram por atirar para o desemprego milhares de professores habitualmente contratados e colocar centenas de professores dos quadros em situação de ausência de componente letiva. Estes docentes, usualmente designados por "horários zero", viram-se obrigados, após muitos anos de ensino na mesma escola, e numa fase da vida em que esperavam ter estabilidade, a concorrer para outras escolas, muitas vezes a uma maior distância do seu local de residência.

Em 2013, o ECD foi ainda objeto de nova revisão, pelo Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, que institui a PACC (Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades), como requisito obrigatório para aceder à carreira docente, enquanto a Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro, aplica aos docentes inseridos na carreira o regime jurídico da requalificação de trabalhadores em funções públicas. Qualquer uma destas alterações foram novamente alvo de forte contestação por parte dos docentes e seus representantes, o que levou a nova revisão do estatuto que acaba por revogar os artigos que instituem quer a requalificação (Lei n.º 12/2016, de 28 de abril), quer a PACC (Lei n.º 16/2016, de 17 de junho), constituindo estas as últimas alterações ao ECD.

1.1.2 - O perfil de desempenho docente

O Estatuto da Carreira Docente em vigor (Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro), logo no seu artigo 2.º, define como "pessoal docente aquele que é portador de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com caráter permanente, sequencial e sistemático ou a título temporário". O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido no artigo 33.º e no artigo 34.º da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, entretanto renumerada e republicada pela Lei nº 85/2009, de 27 de agosto) e legislação complementar. De entre os princípios gerais para a formação de educadores e professores, definidos no n.º 1, do artigo 33º, capítulo IV, salienta-se a referência a:

- uma formação inicial de nível superior que proporcione "os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função";
- uma formação contínua que "complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente";
- uma formação flexível que "permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional";
- uma formação integrada, quer "no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática";
- uma formação "assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica";
- uma formação que, "em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante";
- uma formação que "favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa";
- uma formação que "conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem".

O ECD, no seu artigo 12.º, organiza a formação do pessoal docente em formação inicial, formação especializada e formação contínua, dando cumprimentos ao previsto, respetivamente, nos artigos 34.º, 36.º e 38.º da LBSE.

A formação inicial é aquela que "confere habilitação profissional para a docência, no respetivo nível de educação ou de ensino" (n.º 1, do artigo 13.º), visando "dotar os

candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente" (n.º 2, do artigo 13.º) nas dimensões: profissional e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da participação na escola e relação com a comunidade; e do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A formação especializada visa a qualificação dos professores para o desempenho de funções ou atividades educativas determinadas e é ministrada nas instituições de ensino superior (artigo 14.º). A formação contínua destina-se a "assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente (n.º 1, do artigo 15.º), devendo "ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente" (n.º 2, do artigo 15.º), sendo "realizada de acordo com os planos de formação elaborados pelos Agrupamentos de Escolas e escolas não agrupadas, tendo em consideração o diagnóstico das necessidades de formação dos respetivos docentes" (n.º1, do artigo 16.º), ou por iniciativa individual do docente.

Por sua vez, o Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, definido pelo Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes (ponto I, do anexo).

O perfil geral de desempenho docente é assim estruturado em função da especificidade de quatro dimensões:

i) Uma **dimensão profissional, social e ética** de acordo com a qual o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada (ponto II, do anexo);

ii) Uma **dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**, segundo a qual o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam (ponto III, do anexo);

iii) Uma **dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade**, uma vez que o professor exerce a sua atividade profissional no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere (ponto IV, do anexo);

iv) Uma **dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida**, sugerindo que o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (ponto V, do anexo).

Por sua vez, em 2013, a Comissão Europeia (CE), no relatório *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*, evidencia os seguintes requisitos base do perfil de competências de professores, transversal às diferentes culturas e tradições de ensino:

- quadros de conhecimentos bem estruturados e organizados (para programas escolares, teorias da educação, métodos de avaliação), suportados por estratégias eficazes de gestão de conhecimentos;
- conhecimentos sólidos sobre o ensino de disciplinas específicas aliados a competências digitais e a uma boa compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes;
- técnicas e estratégias eficazes de ensino/gestão em contexto de sala de aula;
- boas capacidades de relacionamento interpessoal, colaboração, investigação e reflexão no trabalho em comunidades escolares profissionais;
- uma atitude crítica em relação à prática profissional e à inovação, baseada em diversos elementos: resultados dos estudantes, teorias e diálogo profissional;
- atitudes positivas e empenho em matéria de desenvolvimento profissional contínuo, colaboração, diversidade e inclusão;
- conhecimento especializado adaptável – capacidade de adaptar planos e práticas às necessidades dos diferentes estudantes e contextos.

A definição do perfil de desempenho docente é indissociável do processo de formação inicial de professores, pelo que importa, em linhas gerais, atender à sua evolução. Assim, no que diz respeito à formação inicial de professores, desde a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, podem ser identificados dois momentos principais em que ocorreram alterações:

Um primeiro momento, no final da década de noventa do século XX, quando foi implementada uma política de exigência do grau de licenciatura a todos os educadores/professores, independentemente do nível de ensino em que exerciam a sua profissão. Esta exigência veio acabar com uma certa hierarquização que resultava do facto de aos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico ser exigida como

formação o bacharelato, enquanto aos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e professores do ensino secundário ser exigida a licenciatura. Esta diferenciação traduzia-se num estatuto social diferenciado tendo como efeitos a construção de diferentes identidades e culturas profissionais, como é sugerido por Mouraz, Leite e Fernandes (2012). O modelo de formação vigente na altura, e que predominou até meados dos anos 90 do séc. XX, era

> um modelo em que os futuros professores, num primeiro momento, e como estudantes de instituições de ensino superior, obtinham conhecimentos na área onde futuramente exerceriam a docência e, num segundo momento, que podia não ser sequencial, acediam, por concurso, a um estágio realizado em escolas dos ensinos básico e secundário onde obtinham formação pedagógico-didática (Mouraz, Leite & Fernandes, 2012, p. 191).

Um segundo momento, associado à adequação ao Processo de Bolonha, decorrente da assinatura da Declaração de Bolonha (1999), que esteve na base de mudanças profundas no campo da formação de professores. Portugal viu-se perante a necessidade de remodelar os modelos de formação respeitando os ciclos de estudos (1º e 2º ciclos) preconizados na adequação ao Processo de Bolonha. Daqui resultou a obrigatoriedade de que a formação dos educadores e professores ocorresse apenas durante o 2º ciclo da formação do ensino superior, como é evidenciado por Leite (2010); Mouraz, Leite e Fernandes (2012) e CNE (2019a). É neste sentido que, em concordância com o estabelecido no já referido Decreto Lei 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário, são revistas as condições de atribuição de habilitação para a docência, através do Decreto–Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e do Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro. Como pode ler-se no preâmbulo deste último, o desafio da qualificação dos portugueses exige "um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores". Destaca-se, assim, a importância da valorização da componente científica e da componente de prática pedagógica nos cursos de formação inicial, com a adoção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Como referido por Leite (2010), o regime de habilitação profissional para a docência passa a assentar em três princípios fundamentais:

- A valorização da componente do conhecimento disciplinar, o que pressupõe que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico ou tecnológico das disciplinas da área curricular de docência;
- A valorização da componente de prática profissional, que integra uma vertente de formação educacional, as didáticas específicas e uma forte componente de prática de ensino supervisionada (estágio), incluindo a definição de condições para as escolas e orientadores cooperantes;
- A valorização da prática de ensino fundamentada na investigação, o que implica o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem ativa por parte dos docentes que lhes permitam atualizar constantemente os seus conhecimentos, de modo a darem resposta a uma sociedade em constante evolução.

Em suma, a formação inicial de professores passou a ser feita com base num modelo bietápico, que começa com uma formação essencialmente centrada no domínio da área de docência, seguido duma formação de cariz essencialmente didático, pedagógico e profissional. A qualificação profissional para a docência é obtida através da frequência de cursos de 2.º ciclo do ensino superior que conferem o grau de mestre, nos termos, entretanto, regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho. Este Decreto-Lei vem garantir a qualificação dos educadores e professores, designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, definindo e clarificando a correspondência entre as formações e os respetivos grupos de recrutamento. Os Mestrados em Ensino terminam com a defesa, em prova pública, do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada, elaborado sob orientação do Supervisor de Estágio da Universidade (Leite, 2010).

Este modelo bietápico é criticado por Mouraz, Leite e Fernandes (2012) porque "dificulta a possibilidade de uma formação integrada que privilegie a relação teoria-prática, bem como um contacto prolongado e aprofundado com o exercício profissional" (p. 193). Este ponto de vista é partilhado por Reis (2015) quando refere que, "frequentemente, a ligação entre as instituições de formação inicial de professores e as escolas onde os professores iniciam e desempenham a sua carreira é bastante ténue" (p. 287). A este propósito, o Conselho Nacional de Educação, adiante designado por CNE (2019a), recomenda

> o reforço da contratualidade e aprofundamento da relação entre os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e as instituições de ensino superior, através da assinatura de protocolos e da valorização dos agrupamentos e dos professores

> cooperantes no processo de formação inicial. Recomenda, também, que o período de formação prática supervisionada se aproxime mais do tempo contínuo dos estágios, ou seja, cerca de um ano letivo, por períodos contínuos de docência, em semanas inteiras de tempos curriculares, ou em outros períodos escolares completos, de acordo com as especificidades dos níveis de ensino (p. 5).

Nos normativos vigentes, o professor é, pois, descrito como um profissional cuja entrada na profissão é feita através da aquisição de uma formação inicial de nível superior, que integra quer uma preparação científica na área da sua especialidade de ensino quer uma formação didática e pedagógica. Esta formação científica, didática e pedagógica deverá ser complementada por uma formação contínua que a atualize numa perspetiva de formação permanente. O professor é, assim, um profissional com uma formação inicial que lhe permitiu adquirir um conjunto de conhecimentos necessários para que possa cumprir a sua principal missão profissional que é conseguir que um maior número possível de alunos atinja os níveis mais elevados de aprendizagem. É com base nos conhecimentos adquiridos na sua formação que o professor, necessariamente comprometido e empenhado na sua missão fundamental, vai agir nos diferentes contextos em que a sua atividade decorre.

Estes diferentes contextos, dos quais resultam, de forma cada vez mais frequente, diferentes situações cada vez mais incertas, levam a que se questione a abrangência do perfil definido nos normativos vigentes. Carrapiço e Miranda (2012) alertam para o dinamismo da sociedade e do sistema educativo que, face à evolução tecnológica e à facilidade no acesso à informação, cada vez mais alimenta as escolas com "novos alunos que emergem com conhecimentos diferentes e atuais o que implica que os professores se atualizem constantemente" (p. 59), devendo as instituições formadoras de professores estar conscientes destas novas realidades, independentemente da formação inicial que já se pratica. Os mesmos autores enumeram um conjunto de competências, que consideram estar presentes, de uma forma ou de outra, nos atuais professores, mas que, muitas vezes, o próprio sistema condiciona a sua aplicabilidade por estar "inquinado com vícios e rotinas que desmotivam os menos fortes a aplicar novas ideias e formas de trabalhar" (p. 57).

Assim, segundo os autores, ao professor em sala de aula pede-se que: seja detentor de conhecimento; saiba partilhá-lo e não apenas transmiti-lo; seja um elemento facilitador da discussão e da análise do erro; se importe com a diferença concetual entre os seus alunos sendo um elemento equilibrador, sem limitar aprendizagens aos mais avançados mas puxando para o centro os menos cooperantes e ajudando-os a expor os seus conceitos;

incentive a partilha e a colaboração inter-alunos e que se integre no seu meio como um deles, não esquecendo o seu papel de orientador, facilitador e mediador de processos; seja capaz de avaliar de forma ativa e contínua utilizando processos paralelos aos convencionais, senão substitutos; participe na escola como catalisador dos esperados bons resultados dos alunos; seja autónomo, mas cooperante com os colegas; se preocupe com a atualização contínua; e seja humano nas suas relações pessoais com pais, colegas e alunos.

Em suma,

> o papel do professor atual tem que se alterar substancialmente, deixando de ser aquele que sabe tudo, que atua como simples transmissor de conhecimentos, para ser um companheiro mais velho, mais experiente, com um conhecimento mais abrangente e flexível, capaz de dinamizar o processo de aprendizagem que se gera nos alunos, contribuindo para a transformação da escola num local onde se aprende a aprender (Carrapiço & Miranda, 2012, p. 57).

Ao perfil docente convencional deve, pois, acrescer a necessidade de cada professor perceber e se adaptar ao facto de, tendo os alunos acesso às mesmas fontes de informação, seguir metodologias necessariamente construtivistas, capazes de conciliar a sua experiência e capacidade de selecionar o essencial em detrimento do acessório, com a irreverência e a apetência dos alunos para os novos conhecimentos emergentes. Daqui resultará uma aprendizagem mútua que, necessariamente, se irá refletir positivamente no ensino-aprendizagem enquanto processo e na sociedade enquanto produto. A consecução dos requisitos enunciados está dependente, em larga medida, das caraterísticas dos atores que os incorporam, pelo que será pertinente, neste contexto, proceder à caracterização do corpo docente do ensino básico e secundário, em Portugal, o que faremos de seguida.

1.1.3 - Caraterização do corpo docente

Para a caraterização do corpo docente iremos recorrer aos mais recentes dados estatísticos disponibilizados pelo ME, Ministério da Educação, através da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), nomeadamente a *Educação em Números - Portugal 2019* (DGEEC, 2019a), o *Perfil do Docente 2017/2018* (DGEEC, 2019b) e o *Perfil do Docente 2017/2018 – Análise Sectorial* (DGEEC, 2019c). Estes documentos reportam aos dados estatísticos do ano-letivo 2017/2018, permitindo uma comparação evolutiva ao longo dos últimos anos, nos diferentes níveis de ensino. Tendo em conta o enquadramento temporal e o objeto da investigação, daremos particular relevância à década atual e aos professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do ensino público e do continente.

Em termos gerais absolutos, a análise da Tabela 01 permite constatar que o corpo docente nos diferentes graus de ensino não superior, público e privado, era constituído por 146 830 educadores/professores, com preponderância para os professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário (52,2 %), seguidos dos professores do 1.º ciclo do ensino básico (20,4%), dos professores do 2.º ciclo do ensino básico (16,4%) e dos educadores da educação pré-escolar (11,0%). Destaca-se igualmente, em termos espaciais, um maior contingente, em qualquer nível de ensino, na Região Norte, Área Metropolitana de Lisboa e na Região Centro, respetivamente.

Tabela 01 - Docentes por natureza do estabelecimento, nível de ensino e NUTS I e II (2017/18)

Natureza e nível de ensino / NUTS I e II	Público e privado			
	Educação pré-escolar	1.º Ciclo do ensino básico	2.º Ciclo do ensino básico	3.º Ciclo do ensino básico e ensino secundário
Portugal	**16 065**	**29 979**	**24 064**	**76 722**
Continente	**14 802**	**27 430**	**22 118**	**71 571**
Norte	5 273	9 962	8 143	26 568
Centro	3 313	6 080	4 809	15 720
A. M. Lisboa	4 445	7 945	6 314	20 395
Alentejo	1 134	2 116	1 707	5 252
Algarve	637	1 327	1 145	3 636
R. A. Açores	**513**	**1 011**	**1 130**	**2 230**
R. A. Madeira	**750**	**1 538**	**816**	**2 921**

Fonte: DGEEC - Educação em Números, Portugal 2019 (adaptado)

De referir que, se atendermos à percentagem por natureza do estabelecimento de ensino, se destaca o ensino público, em todos os níveis de ensino, com 90,5% dos professores no caso do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (DGEEC, 2019c).

Em termos evolutivos, da análise da Tabela 02 constata-se uma tendência geral para uma diminuição do número de educadores/professores ao longo da década, com tendência para uma recuperação nos últimos anos letivos representados. No caso concreto dos professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário verificou-se uma diminuição gradual até ao ano letivo 2013/14, pelos motivos já anteriormente referidos, nomeadamente a diminuição da carga horária em algumas disciplinas, o fim das áreas curriculares não disciplinares, a reorganização da rede escolar com a criação de agrupamentos e "mega-agrupamentos" e o aumento do número mínimo e máximo de alunos por turma. A recuperação posterior resulta do aumento do número de professores contratados para fazer face às necessidades do sistema, resultantes do aumento do número de professores do quadro com redução da componente letiva por tempo de serviço e idade (artigo 79.º do ECD) e mesmo do aumento do número de professores em situação de baixa médica.

Tabela 02 - Docentes por natureza do estabelecimento e nível de ensino (2010/11 - 2017/18)

Natureza e nível de ensino / Ano letivo		2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Ensino público e privado	Educação pré-escolar	18 284	17 628	17 139	16 143	16 079	16 002	16 148	16 065
	1.º Ciclo do ensino básico	33 044	30 692	30 200	28 214	28 095	28 806	29 861	29 979
	2.º Ciclo do ensino básico	34 086	31 330	26 871	24 384	23 747	23 757	23 973	24 064
	3.º Ciclo do ensino básico e ensino secundário	89 539	83 525	76 101	72 509	73 353	74 348	75 567	76 722

Fonte: DGEEC - Educação em Números, Portugal 2019 (adaptado)

Em Portugal, tem-se assistido à feminização da profissão docente, como é evidente pela análise da Tabela 03. Em todos os níveis de ensino a taxa de feminidade (relação percentual entre a população docente do género feminino e a população docente total) é superior a 70%, particularmente nos níveis mais baixos, ultrapassando os 85% no 1.º ciclo do ensino básico e os 98% na Educação pré-escolar. No 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, ao longo da década, a taxa de feminidade varia entre os 70,4% e os 71,8%, com uma tendência crescente.

Dados do TALIS 2018[1], acerca da distribuição de professores por género, permitem igualmente identificar os desequilíbrios. Segundo o relatório, que apenas se reporta a professores do 3.º ciclo do ensino básico, em Portugal 74% do corpo docente é do género feminino, valor acima do valor médio observado na OCDE que é de 68% (OCDE, 2019b).

Tabela 03 - Docentes por nível de ensino, género e taxa de feminidade (2010/11 - 2017/18)

Nível de ensino, sexo e taxa de feminidade / Ano letivo		2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Educação pré-escolar	Total	18 284	17 628	17 139	16 143	16 079	16 002	16 148	16 065
	Mulheres	18 051	17 385	16 957	16 005	15 933	15 851	15 998	15 908
	Taxa de feminidade (%)	**98,7**	**98,6**	**98,9**	**99,1**	**99,1**	**99,1**	**99,1**	**99,0**
1.º Ciclo do ensino básico	Total	33 044	30 692	30 200	28 214	28 095	28 806	29 861	29 979
	Mulheres	28 504	26 507	26 001	24 306	24 216	24 941	25 945	25 983
	Taxa de feminidade (%)	**86,3**	**86,4**	**86,1**	**86,1**	**86,2**	**86,6**	**86,9**	**86,7**
2.º Ciclo do ensino básico	Total	34 086	31 330	26 871	24 384	23 747	23 757	23 973	24 064
	Mulheres	24 628	22 695	19 068	17 429	17 050	17 133	17 305	17 467
	Taxa de feminidade (%)	**72,3**	**72,4**	**71,0**	**71,5**	**71,8**	**72,1**	**72,2**	**72,6**
3.º Ciclo do ensino básico e ensino secundário	Total	89 539	83 525	76 101	72 509	73 353	74 348	75 567	76 722
	Mulheres	63 034	59 113	54 032	51 593	52 434	53 225	54 237	55 103
	Taxa de feminidade (%)	**70,4**	**70,8**	**71,0**	**71,2**	**71,5**	**71,6**	**71,8**	**71,8**

Fonte: DGEEC - Educação em Números, Portugal 2019 (adaptado)

Se compararmos a distribuição dos docentes por género e nível de ensino (2017/2018), constatamos que a maioria dos docentes do género masculino lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário (67,5%), seguido do 2.º ciclo do ensino básico (20,1%) e 1.º ciclos do ensino básico (11,9%), sendo residual o número de educadores na educação pré-escolar (0,5%). Em relação aos docentes do género feminino constata-se um maior equilíbrio, predominando igualmente os que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário (48,5%), seguido do 1.º ciclo do ensino básico (22,5%), 2.º ciclo do ensino básico (15,2%) e Educação pré-escolar (13,8%) (DGEEC, 2019b).

O envelhecimento da profissão docente é também notório. Da análise da Tabela 04 constata-se, relativamente aos professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do Continente, uma diminuição significativa dos docentes dos grupos etários mais baixos, embora se note um ligeiro aumento do número de professores com menos de trinta anos nos últimos dois anos letivos representados, acompanhado de um aumento do número de

[1] O Talis 2018 (*Teaching and Learning International Survey*), promovido pela OCDE, é um inquérito internacional em larga escala sobre professores, diretores e ambientes de aprendizagem existentes nas escolas. Em Portugal participaram 3.676 docentes do 3.º ciclo do ensino básico e os 200 diretores das escolas onde esses professores exercem funções.

docentes nos grupos etários mais altos. Esta evolução tem paralelo nos outros níveis de ensino (DGEEC, 2019b).

Tabela 04 - Docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, por grupo etário (Continente - 2010/11 - 2017/18)

Ano letivo / Grupo etário	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Total	**84 258**	**78 384**	**70 958**	**67 458**	**68 252**	**69 286**	**70 491**	**71 571**
< 30	6 039	2 910	1 181	746	595	516	531	640
30-39	27 201	23 301	17 162	13 705	12 925	12 044	10 997	10 027
40-49	29 326	29 315	28 401	27 873	27 795	27 473	27 131	26 545
50-59	19 600	20 737	21 722	22 469	23 454	24 674	25 889	26 785
≥ 60	2 092	2 121	2 492	2 665	3 483	4 579	5 943	7 574

Fonte: DGEEC - Educação em Números, Portugal 2019 (adaptado)

Se atendermos à distribuição percentual dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário com menos de 30 e com 50 e mais anos, ao longo da década, no Continente (Figura 01), esse envelhecimento é por demais evidente, sendo que, no ano letivo 2017/2018, 48% do pessoal docente tinha 50 ou mais anos, havendo apenas 0,9% de docentes com menos de 30 anos.

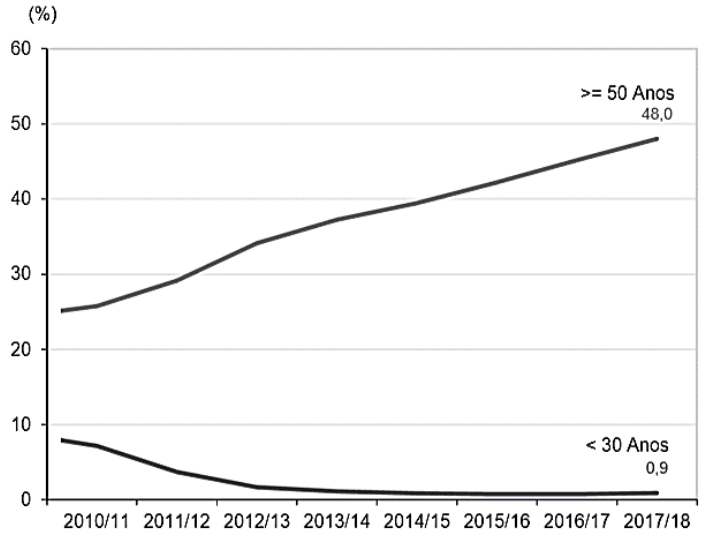


Figura 01 - Distribuição percentual dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário com menos de 30 e com 50 e mais anos (Continente - 2010/11 - 2017/18)
Fonte: DGEEC - Educação em Números, Portugal 2019 (adaptado)

Este envelhecimento é igualmente evidente se atendermos aos grupos etários intermédios, 14% entre os docentes com 30 - 39 anos e 37,1% entre os 40 - 49 (DGEEC, 2019c). Estes dados têm paralelo nos outros níveis de ensino (DGEEC, 2019b).

A Idade média dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (2017/2018) é de 49 anos. Se atendermos aos grupos de recrutamento dominantes, o português é o que apresenta uma idade média mais alta com 51 anos, e o de Educação Física é o que apresenta uma idade média mais baixa com 46 anos (DGEEC, 2019c).

Dados do TALIS 2018 apontam para uma idade média de 49 anos (apenas professores do 3.º ciclo do ensino básico), valor superior à média das idades dos professores dos países da OCDE e das economias que participam neste inquérito internacional (44 anos), e para o facto de 47% dos professores desse nível de ensino ter idade superior a 50 anos, valor acima da média de 34% observada no TALIS (OCDE, 2019b). A OCDE (2019c) alerta para a aceleração do envelhecimento ao longo da última década, já que em 2005 cerca de 16% dos professores tinham menos de 30 anos e apenas 22% tinham 50 anos ou mais. Justifica o acentuado envelhecimento da profissão docente "pela diminuição da população em idade escolar em algumas áreas do país e pelo consequente processo de consolidação da escola, que juntos limitaram o recrutamento de novos professores" (p. 4).

Este é um dos dados estatísticos considerados pelo CNE (2019a, 2019b) como mais preocupante, principalmente se associado ao aumento do índice de envelhecimento da população docente a consequente saída em massa, por via do processo de reformas.

> Dos docentes dos QA/QE e QZP, que em 1 de setembro de 2019 terão 45 anos e mais de idade, 51 983 (57,8%) poderão aposentar-se num prazo de 11 anos: 17 830, nos primeiros cinco anos, 24 343 nos cinco anos seguintes e 9810 entre 2029 e 2030 (CNE, 2019b, p. 10).

Este êxodo docente, em consequência do processo de reformas, poderá colocar em causa a sustentabilidade do sistema face à cada vez menor procura da profissão por parte dos jovens, factos que adiante abordaremos.

No que diz respeito às habilitações académicas, da análise da Tabela 05 constata-se que, no caso dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário do Continente, a maioria é detentora de Licenciatura ou equiparado (80,8%), grau que tem vindo a perder representatividade à medida que aumenta o número de professores com Mestrado ou Doutoramento (15,6%). Ainda existem no sistema, embora com pouca representatividade e

a diminuir, docentes com graus académicos mais baixos, nomeadamente bacharelato (3,6%). Encontramos o mesmo padrão nos outros níveis de ensino, embora seja notória uma maior percentagem de docentes com Bacharelato e uma menor percentagem de docentes com Mestrado ou Doutoramento (DGEEC, 2019a; DGEEC, 2019b).

Tabela 05 - Docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, por habilitação académica (Continente - 2010/11 - 2017/18)

Ano letivo / Habilitação académica	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Total	**84 258**	**78 384**	**70 958**	**67 458**	**68 252**	**69 286**	**70 491**	**71 571**
Doutoramento ou mestrado	6 164	7 113	7 654	8 242	8 853	9 533	10 099	11 150
Licenciatura ou equiparado	74 324	67 866	60 274	56 415	56 661	57 079	57 707	57 828
Bacharelato ou outras	3 770	3 405	3 030	2 801	2 738	2 674	2 685	2 593

Fonte: DGEEC - Educação em Números, Portugal 2019 (adaptado)

Relativamente ao vínculo contratual com o Ministério da Educação, e no que diz respeito aos docentes do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário público, é possível constatar, a partir da Tabela 6, que ao longo da década se verificou uma redução do número de professores do quadro, com algumas oscilações e com um ligeiro aumento no último ano letivo representado. Já os professores contratados, depois de uma diminuição, registam um aumento após 2013/2014. Em qualquer dos casos, é evidente uma diminuição se compararmos 2010/11 com 2017/18.

Tabela 06 - Docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário público, por vínculo contratual (2010/11 - 2017/18)

Ano letivo / Vínculo contratual	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Total	**75 245**	**70 113**	**63 215**	**59 781**	**60 650**	**61 603**	**63 102**	**64 348**
Do quadro	53 146	51 847	50 962	49 711	49 769	49 945	49 427	50 572
Contratados	22 099	18 266	12 253	10 070	10 881	11 658	13 675	13 776

Fonte: DGEEC - Educação em Números, Portugal 2019 (adaptado)

Se atendermos à distribuição percentual (Figura 02), constatamos que, a partir do ano letivo 2013/14, se verifica uma diminuição na representatividade dos professores do quadro, em resultado do aumento do número de aposentações, e uma consequente maior representatividade dos professores contratados. No ano letivo 2017/18 constatamos uma

ligeira inversão na tendência, registando-se 78,6% de professores do quadro do ensino público, sendo os restantes 21,4% professores contratados pelo Ministério da Educação. Este facto resulta do cumprimento da Diretiva Comunitária 1999/70/CE, de 28 de junho, que estipula que os Estados-membros são obrigados a adotar medidas destinadas a evitar os abusos decorrentes da conclusão de sucessivos contratos de trabalho ou relações laborais a termo, o que tem obrigado o Ministério da Educação a promover concursos extraordinários para vinculação de professores contratados, que têm decorrido faseadamente e integrado estes docentes nos QZP (Quadros de Zona Pedagógica). Estes dados têm paralelo nos outros níveis de ensino (DGEEC, 2019b).

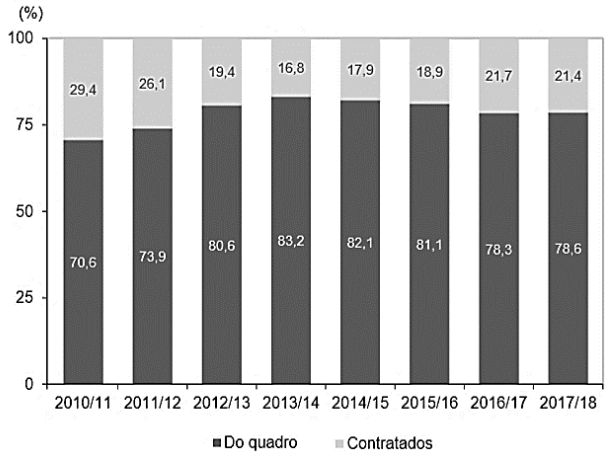


Figura 02 - Distribuição percentual dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário público, por vínculo contratual (2010/11 - 2017/18)
Fonte: DGEEC - Educação em Números, Portugal 2019 (adaptado)

Em suma, o corpo docente não superior em Portugal é constituído maioritariamente por professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, predominantemente do ensino público, com tendência para diminuir, embora com um ligeiro aumento nos anos letivos mais recentes. Predominam os docentes do género feminino, com uma notória tendência geral para um envelhecimento da classe. Sendo a Licenciatura a habilitação dominante, verifica-se uma tendência de crescimento de docentes com Mestrados e Doutoramentos, principalmente no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Relativamente ao vínculo contratual, predominam os professores do quadro no ensino público, embora com uma tendência para o aumento do número de professores contratados.

A evolução do número de professores, a sua qualificação, o seu vínculo contratual e, sobretudo, o evidente envelhecimento da classe, são caraterísticas determinantes do corpo docente, que acabam por influenciar, direta ou indiretamente, a sua atividade, e por se refletir nas condições de vida e de trabalho docente que a seguir abordaremos.

1.1.4 - Condições de vida e de trabalho docente

Das caraterísticas do corpo docente atrás referenciadas, o envelhecimento é um facto que já ninguém contradiz e que ganha relevância sobretudo porque levará a uma consequente saída em massa de professores nos próximos anos, por via do processo de reformas. O envelhecimento da profissão não é exclusivo do sistema educativo português já que, dos dados do TALIS 2018, é possível concluir que, na última década, a esmagadora maioria dos países da OCDE viu a idade da classe docente aumentar. Neste sentido, a OCDE (2019a) alerta para o facto de que estes "países vão ver-se a braços com o desafio de atrair e preparar um número elevado de professores nos próximos anos, a não ser que assistam também a um decréscimo do número de estudantes" (p. 47). É aqui que a situação de Portugal ganha maior relevância uma vez que, mesmo que o número de alunos se mantenha estável, terá de haver uma renovação de cerca de metade do pessoal docente durante a próxima década (OCDE, 2019b), sendo que esta necessidade é posta em causa pela "contínua dificuldade na entrada de novos profissionais no sistema (…) pela redução na procura de cursos de formação de professores para o ensino básico e secundário" (CNE, 2019a, p. 3), o que conduzirá, inevitavelmente, a um problema na renovação e sustentabilidade do sistema.

Acrescente-se, ainda, que o relatório PISA[2] 2015 revela que apenas 1,5% dos jovens portugueses que realizaram os testes PISA pretendem ser professores, sendo que esses são também os que apresentam baixas classificações em literacia e em matemática. Conclusões idênticas estão presentes em relatórios posteriores, quer da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, quer do Acesso ao Ensino Superior (CNE, 2019b).

Esta menor procura dos cursos de formação de professores e consequente redução do número de jovens formados para o exercício da profissão docente é associada pelo CNE (2019a) à ideia de uma quebra demográfica, consequente redução do número de alunos e aumento do desemprego docente, principalmente nos recém-diplomados, mas também à degradação das condições de vida e de trabalho docente, aliadas à precariedade dos vínculos de trabalho e à desvalorização da profissão. A profissão docente, por ser uma carreira muito longa, envolta numa forte tensão emocional, com uma precaridade e instabilidade inicial "que se pode alargar por muitos anos e sem estímulos a uma progressão consentânea com a sua importância social, oferece uma imagem pouco atrativa aos que se encontram em situação de fazer opções à entrada no ensino superior" (p. 8).

[2] O PISA (*Programme for International Students Assessment*) é um estudo trienal, promovido pela OCDE, que avalia as literacias de alunos de 15 anos de idade em leitura, ciências e matemática.

Efetivamente, os professores têm visto crescer à sua volta uma série de pressões, que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um. Segundo Nóvoa (2013), os professores dos ensinos básico e secundário estão sujeitos, desde o final dos anos oitenta, a pressões de dia para dia cada vez mais sufocantes. O autor identifica cinco das alterações recentes que, no seu ponto de vista, mais têm contribuído para aumentar as fontes de tensão na vida dos professores, a saber:

- Em primeiro lugar, o intensificar do trabalho quotidiano nas escolas, com os professores a serem chamados a desempenhar um conjunto cada vez mais alargado de funções, e de missões (gestão, coordenação, etc.) que lhes retiram calma e o tempo necessário a um exercício refletido da profissão. Efetivamente, cada vez mais os professores são chamados a adaptarem-se a novas situações e a desempenhar funções, muitas vezes sem preparação e desprovidos das competências necessárias para exercê-las, pois não estão diretamente relacionadas com a profissão docente, algumas delas com uma enorme carga administrativa e burocrática (Mendonça, 2012). Nóvoa (2005) fala mesmo de um "transbordamento" (p. 16) de missões que leva cada vez mais os professores a assumirem uma infinidade de tarefas. Esta situação é identificada pelo CNE (2019a), que realça que a atividade docente assenta em processos que exigem "tempo de reflexão e de apropriação, de partilha e de debate, que muitas vezes os professores não têm, solicitados para múltiplas tarefas cuja importância é claramente irrelevante para o aperfeiçoamento da docência e para a melhoria das aprendizagens dos alunos" (p. 7), reforçando que a escola "é geradora de tensões de natureza variada e moldada por critérios de organização nem sempre eficientes e nem sempre orientados por critérios pedagógicos, submergindo os docentes num alargado leque de afazeres e dificultando-lhes o exercício de uma reflexão crítica" (p. 8).

- Em segundo lugar, a importância crescente dos dispositivos de controlo e de avaliação, seja no quadro institucional da escola, seja no contexto da progressão na carreira, seja através de uma "opinião pública" muito sensível a questões educativas. Efetivamente, a carreira docente tem sido objeto de alterações estruturais, já anteriormente referidas, quer ao nível do ECD, quer ao nível da ADD, com repercussão na progressão na carreira. Estas alterações, que alegadamente têm por objetivo "fomentar a mudança educativa, elegendo a qualidade do desempenho dos docentes como uma condição fundamental para o sucesso educativo e, simultaneamente, para o desenvolvimento profissional" (Silva & Herdeiro, 2015, p. 139) têm criado situações de permanente instabilidade, gerando nos professores um sentimento de frustração perante o gorar de expetativas criadas aquando da escolha e entrada na profissão.

A partir de uma investigação realizada por Silva e Herdeiro (2015) é possível identificar um conjunto de sentimentos que emergiram destas alterações, nomeadamente: de angústia e incerteza, devido à intensificação das exigências em relação às tarefas a desenvolver na escola; de revolta, porque o professor sente a sua imagem social/profissional cada vez mais degradada na sociedade; de ansiedade, porque se verifica uma grande vulnerabilidade da escola face aos problemas sociais, sentida mais do que ninguém por parte dos professores; e de injustiça, porque o efeito positivo, a justiça e a imparcialidade do modelo de avaliação de desempenho não é evidente. Acerca da avaliação de desempenho docente, o mesmo estudo aponta para contextos educativos que podem levar ao individualismo e à competição profissional, sobrevalorizando-se a ambição de progredir na carreira, o que vai interferir no desenvolvimento e na identidade do professor.

A imposição destas medidas, através dos instrumentos legislativos, tem gerado frequentemente um clima de contestação e resistência por parte dos professores e seus representantes, nem sempre bem visto pela opinião pública, confrontada com a informação que lhe é disponibilizada pelos meios de comunicação social. Esta informação veiculada pelos *media* resulta, muitas vezes, de uma cobertura parcial e descontextualizada dos assuntos educativos, reforçada por comentadores, os *opinion makers*, que na maioria das vezes não são da área da Educação. Esta forma de mediatização da educação também tem contribuído em grande parte para o desprestígio dos professores e da atividade docente, constituindo mais um fator de perturbação (Freitas, 2013).

A propósito da cada vez maior sensibilidade da "opinião pública" para questões educativas, e contextualizando o seu livro "Evidente mente: histórias da educação" (2005), António Nóvoa, numa entrevista a Boto (2018) afirma que

> Todos fomos ou somos alunos, pais, avós, todos conhecemos a escola, todos temos certezas sobre o que deve e não deve ser feito. Todos os dias ouvimos expressões como: «Hoje, os alunos não respeitam nada, nem ninguém»; «Já não há valores como antigamente»; «No meu tempo, aprendia-se a sério na escola, hoje saem de lá sem saber nada»; «Os alunos deviam ser obrigados a esforçar-se, mas na escola é tudo uma brincadeira»; «Os professores já não têm nenhuma autoridade sobre os alunos»; e por aí adiante. Estas opiniões são apresentadas como evidências, mas são falsas evidências. Quando se estudam esses assuntos, percebemos que a realidade é bem mais complexa. Por isso, escrevi: Cuidado, é preciso desconfiar dessas

> evidências, em educação tudo o que é evidente mente. Não podemos ficar pela superfície das coisas, temos de ir mais longe e mais fundo na nossa compreensão da educação. Caso contrário, tornar-nos-emos repetidores de banalidades (p. 21).

- Em terceiro lugar, a panóplia de situações decorrentes da(s) reforma(s) do sistema educativo, em si mesmas motivo de preocupação e ansiedade (programas, currículos, avaliação dos alunos, etc.). Efetivamente, o sistema educativo português é caraterizado por uma sucessão de reformas que vão surgindo à medida que os diferentes governos e as diferentes políticas se vão sucedendo, acompanhadas de novos normativos que "após serem recebidos, têm de ser distribuídos, interpretados, compreendidos e aplicados pelos professores, os quais também não foram prévia e suficientemente consultados nem motivados relativamente às diretrizes a eles subjacentes" (Mendonça, 2012, p. 23). Ou seja, sendo o principal interveniente no processo educativo "espera-se que o professor adquira o gosto pela leitura de legislação profícua e se habitue a ter prazer no preenchimento regular de documentos diversificados" (p. 25), sendo normalmente o último a saber as normas pelas quais se rege a sua profissão, o que inevitavelmente acaba por lhe gerar um sentimento de impotência.

- Em quarto lugar, a mudança no modo de relacionamento com os pais e as comunidades, sendo que os professores são sistematicamente responsabilizados pelos fracassos do sistema educativo e têm necessidade de prestar contas públicas do seu trabalho. Efetivamente, a sucessão de reformas fazem supor a ineficácia de cada uma, sendo que da responsabilidade por essa ineficácia raramente os professores "saem imunes e por isso são comumente apontados como os causadores do insucesso dos alunos, porquanto se destacam como principais protagonistas nos sistemas de ensino" (Mendonça, 2012, p. 22). Esta responsabilização dos professores pelos insucessos do sistema coloca-os numa situação de fragilidade perante os Pais e Encarregados de Educação, que gradualmente vão transferindo para a escola as suas responsabilidades educativas, e frequentemente direcionam para os professores a causa principal para o insucesso escolar dos seus educandos. A esta fragilidade não será alheia o aumento dos casos de agressão física a professores, divulgados pelos órgãos de comunicação social. Esta desvalorização da profissão docente é referenciada pelo CNE (2019a) como um elemento crítico, já que

> a imagem pública da função de professor é hoje muito diferente da de outros tempos. A pressão colocada sobre a escola, exigindo-se-lhe mais do que alguma vez lhe foi exigido, a massificação do ensino com o alargamento da escolaridade obrigatória e

> um acesso à informação que disputa o tradicional espaço escolar, são exemplos de responsabilidades acrescidas para o desempenho docente, o que cria desafios que as políticas educativas têm tido dificuldade em acompanhar (p. 3).

- Por último, segundo Nóvoa (2013), um sistema de formação contínua que pouco contribui para o desenvolvimento das competências profissionais ou para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo o autor (1992, 2002, 2005, 2013), estamos perante uma conceção errada de formação contínua, que não se pode cingir a cursos, seminários ou palestras nos quais os professores são bombardeados com todo o tipo de receitas e de modas. Esses eventos até podem ter uma função de convívio entre os professores e de contato com ideias e autores que marcam o campo docente, mas não são formação contínua. A formação contínua faz-se dentro da profissão, através da reflexão sobre a experiência e o trabalho docente, da interrogação permanente acerca da prática e terá de ser, necessariamente, baseada na cooperação e no diálogo entre professores, procurando as melhores soluções, os melhores caminhos, para a educação dos alunos.

Efetivamente, quem está dentro do sistema percebe esta crítica e este ponto de vista. A formação contínua de professores, apesar de alguns avanços, é frequentemente assumida não na sua essência de contributo para o desenvolvimento profissional docente, mas sim como um requisito indispensável para a progressão, pelos créditos / horas que confere. É vista como mais uma imposição burocrática que acresce às restantes tarefas que o professor tem de cumprir, sobrecarregando ainda mais o seu horário ou sendo, na maior parte das vezes, projetada para um horário pós-laboral, com implicações na sua vida profissional e pessoal. Acresce a estes factos, muitas vezes, a sua superficialidade e o desencontro entre as necessidades de formação sentidas pelos docentes e as ofertas dos CFAEs (Centros de Formação de Associação de Escolas), conduzindo ao descrédito das instituições formadoras e à desmotivação dos professores para a formação.

Esta perspetiva não está, no entanto, em sintonia com os dados recolhidos pelo TALIS 2018, segundo os quais, em Portugal, os professores parecem satisfeitos com as ações de formação em que participaram, com 82% dos professores a relatar que essas ações tiveram um impacto positivo nas suas práticas de ensino (valor idêntico ao valor médio geral observado no TALIS). É importante notar, no entanto, que a amostra diz respeito apenas a professores do 3.º ciclo do ensino básico e que esta opinião, como é salientado no relatório, é expressa mais frequentemente pelos professores inquiridos que tendem a apresentar níveis mais elevados de autoeficácia e satisfação no trabalho (OCDE, 2019b).

O próprio CNE (2019a) reconhece as fragilidades da formação contínua, advertindo que, de acordo com as recomendações europeias, deve promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, de forma a encontrar respostas pedagógicas coerentes com o que hoje se espera da escola, importando que os professores "vivenciem percursos de formação que integrem dispositivos, procedimentos e estratégias homólogos daqueles que se deseja que eles implementem com os seus alunos" (p. 7). Neste contexto recomenda a valorização, para efeitos de avaliação de desempenho docente e de avaliação das escolas, da implementação de modalidades de formação em contexto, que decorram da reflexão e de problemas identificados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas e que, com o contributo da investigação dos próprios professores, se destinem a promover a sua melhoria.

As fontes de tensão emergentes na vida dos professores não se esgotam nas enunciadas por Nóvoa (2013), outros aspetos serão igualmente de referenciar. Paralelamente às referidas reformas curriculares frequentes, os professores são diariamente confrontados, na sua sala de aula, na sua disciplina, com currículos extensos, muitas vezes desatualizados e desarticulados, que têm de cumprir, em turmas cada vez maiores e com uma maior diversidade de alunos, quer em relação à sua origem, quer em relação à diversidade de ritmos de aprendizagem (Carrapiço & Miranda, 2012). Em relação ao número de alunos por turma, a OCDE (2019a) conclui que "quando os professores têm turmas maiores, tendem a gastar menos tempo de aula nas atividades de ensino e aprendizagem" (p. 28). Os professores portugueses reportam uma média de 22,2 alunos por turma, um valor próximo da média da OCDE, sendo que, durante uma "aula típica", os docentes dedicam em média 74% do tempo de aula ao ensino e aprendizagem efetivos, valor inferior ao valor médio registado na OCDE (78%), com tendência para diminuir (OCDE, 2019b).

É nestes contextos que se desenvolve a atividade docente, sendo os professores chamados a cumprir um conjunto de objetivos ou metas capazes de levar os alunos ao sucesso educativo e a demonstrar um bom desempenho nos exames nacionais. Este desempenho é cada vez mais mediatizado pela já tradicional divulgação anual dos *rankings*, promovida pelos meios de comunicação social, que instiga a competição entre escolas, numa estratégia para atrair os melhores alunos (Flores, 2016; Martins, 2011), constituindo mais um elemento de pressão sobre os professores e dificultando uma transição para o uso de metodologias mais práticas e centradas nos interesses dos alunos.

Ir de encontro aos interesses dos alunos é cada vez mais um desafio para os professores, já que o afastamento dos alunos em relação à escola e aos conteúdos lá ensinados é cada vez mais expressivo, sendo potenciador de maus comportamentos, constituindo outro fator de

tensão. Ao TALIS 2018, 85% dos professores portugueses reportam que frequentemente têm de acalmar ou controlar alunos com comportamentos disruptivos, o que confronta com uma média geral de 65% na OCDE (OCDE, 2019b).

Efetivamente, a "escola tradicional", tem cada vez mais a concorrência de uma "escola paralela", "liderada inicialmente pela televisão, e continuada pelos telemóveis, os «smartphones», os «pads», etc., que desempenha um papel ímpar e incontrolável na formação atual dos nossos cidadãos" (Carrapiço & Miranda, 2012, p. 55). Paralelamente, nos últimos anos, e no contexto da crise económica, a escola tem sido objeto de algum desinvestimento, sendo que os orçamentos de educação "normalmente competem com uma variedade de outras políticas públicas prioritárias e é pouco provável que aumentem num curto espaço de tempo na maioria dos países" (OCDE, 2019a, p. 46). Esta "concorrência" e este desinvestimento está a generalizar um afastamento em relação à escola por parte de um grupo mais alargado de alunos que, reconhecendo a importância da escola, questionam a relevância dos conteúdos lá abordados, quando confrontados com a informação a que têm acesso a partir da tal "escola paralela", o que muitas vezes se traduz em sentimentos de desmotivação potenciadores dos tais comportamentos disruptivos. Efetivamente, os alunos,

> quando chegam a casa, ou até durante o trajeto casa-escola, podem consultar diversas informações (…), podem estar ligados ao mundo e participar nele ativamente de forma individual ou coletiva. Na chegada à escola tudo muda. O regulamento interrompe a ligação ao mundo real, retira-lhes o que lhes interessava fazer e o professor ocupa-os com tarefas que, importantes na ótica do professor, e naturalmente da escola, nada lhes interessam (Carrapiço & Miranda, 2012, p. 56).

Atualmente a atenção é, pois, dividida entre o professor e os dispositivos digitais, o professor, enquanto veículo do conhecimento, está a ser relegado para segundo plano pelas ferramentas eletrónicas e pelos *media* que supostamente deveriam ser parceiros na arte de educar. O professor, muitas vezes carente de recursos materiais por via do tal desinvestimento, tendo de cumprir as metas pedagógicas instituídas, tem de competir com os dispositivos digitais pela atenção dos alunos. Esta "disputa" acaba por se transformar muitas vezes numa concorrência desleal, na medida em que o entretenimento e o espetáculo proporcionado por essa "escola paralela" confrontam com o trabalho docente, por mais que o professor procure utilizar de forma crítica e criativa os meios tecnológicos disponíveis em proveito do processo educativo (Fortunato & Penteado, 2015).

Face a todas estas pressões e tensões, por via de um transbordamento de funções e acúmulos de responsabilidades, que ultrapassam a formação e a capacidade física dos professores, "o desgaste profissional é notório, demonstrado por estudos recentes que revelam o estado de exaustão emocional dos professores" (CNE, 2019a, p. 8). Efetivamente, o tema *burnout* tornou-se num tema frequente em investigações sobre o trabalho docente (Capelo, Pocinho & Jesus, 2009; Pinto, Lima & Silva, 2003; Rita, Patrão & Sampaio, 2010; Santos, Teixeira & Queirós, 2018; Vandenberghe & Huberman, 1999; Varela et al., 2018) que concluem genericamente que uma percentagem relevante dos professores se encontravam exaustos emocionalmente e sem sentimento de realização profissional.

Seguindo o pensamento de Maslach e Jackson (1981), Varela et al. (2018) identificam a *Exaustão* a *Desrealização* e a *Despersonalização* como os três principais componentes da Síndrome do Esgotamento Profissional ou, simplesmente, síndrome de *burnout*.

A *Exaustão* carateriza-se por uma falta de energia e um sentimento de esgotamento de recursos. A maior causa de exaustão no trabalho é a sobrecarga e o conflito pessoal nas relações, estando ligada à falta de recursos emocionais, ao sentimento de que não se é útil aos outros, e de que não se tem nada para lhes oferecer. Podendo ter manifestações, quer físicas, quer psíquicas, ou ambas, o receio e o temor de voltar ao trabalho no dia seguinte é um dos sintomas mais comuns.

A *Desrealização* constitui uma forma do sujeito se autoavaliar de forma negativa. As pessoas sentem-se infelizes com elas próprias e insatisfeitas com o seu desenvolvimento profissional, diminui a sensação de competência e de êxito no trabalho e a capacidade de interagir com outras pessoas. Verifica-se uma perda de investimento afetivo no trabalho e um consequente menor envolvimento pessoal. A falta de realização pessoal conduz a uma redução das expectativas pessoais, dando origem a sentimentos de fracasso e a uma baixa autoestima.

Por fim, a *Despersonalização*, carateriza-se pela tendência do sujeito para tratar os indivíduos, colegas, e a instituição, como objetos, sendo o vínculo afetivo substituído por um vínculo racional. É o desenvolvimento de sentimentos negativos, de um endurecimento afetivo, de atitudes e condutas de cinismo frente às pessoas com quem se trabalha. Os sintomas mais comuns nessa fase são ansiedade, irritabilidade, desmotivação, descompromisso, alienação, e conduta voltada para si mesmo.

Tomando como referência o estudo de Varela et al. (2018), por ser o último e por ser o mais representativo, já que envolveu uma amostra de âmbito nacional de cerca de 16 mil professores, de todos os graus do ensino público e privado, percebe-se a dimensão do

problema entre os professores portugueses quando se conclui desde logo que os "dados do inquérito remetem (…) para níveis excecionalmente elevados de «exaustão emocional»" (p. 91). Esta conclusão tem por base as seguintes constatações:

- 76,4% dos professores portugueses apresentam sinais de esgotamento emocional. Destes, 20,6% apresentam sinais preocupantes de esgotamento emocional, 15,6% dos professores têm sinais críticos de esgotamento emocional, e 11,6% dos professores estão em esgotamento emocional pronunciado;
- Há uma relação fortíssima entre exaustão emocional e a idade dos docentes. A partir dos 55 anos o valor do IEE (Índice de Exaustão Emocional) atinge valores próximos de 70, o sector centrado nos 60 anos tem mais IEE do que o esperado e a classe centrada abaixo dos 40 anos um valor muito inferior aos 50 pontos;
- Os professores com mais tempo de serviço têm maior Índice de Exaustão Emocional, o que confirma que os professores com maior idade têm maior IEE;
- Os professores contratados não estão em exaustão, os professores do quadro de zona pedagógica (QZP) também não contribuem positivamente para o IEE. A contribuição para o IEE deve-se sobretudo aos professores de quadro de escola (QE) e de agrupamento (QA), mais velhos;
- Há uma dependência entre região territorial e IEE. Existe maior IEE onde a média de idades é superior, como na região Centro. A variável significativa é, pois, a idade e não a região;
- Em termos de mobilidade, os professores mais próximos de casa têm maior nível de IEE, porque são mais velhos, sendo o fator idade preponderante. Apesar de 13,8% dos professores estarem afastados da família, estes ainda não sofrem de IEE excessivo, porque são mais jovens;
- 84% dos professores manifestam o desejo expresso de se reformarem/aposentarem antes do tempo legalmente estabelecido, sem penalizações salariais, havendo uma expressiva dependência entre o desejo de reforma antecipada e o IEE nos professores;
- 42,5% dos professores têm Índice de Realização Profissional (IRP) abaixo dos 50 pontos, numa escala normalizada entre 0 e 100;
- De entre os fatores determinantes relacionais que resultam da investigação destacam-se, inequivocamente, o cansaço, a idade dos professores, a burocracia, a indisciplina, a hierarquia rígida e a falta de criatividade. A hipótese explicativa mais plausível estará na dissociação entre as expectativas de trabalho com autonomia, criatividade e direitos laborais e a real degradação progressiva das relações de trabalho e vida nas escolas bem como o declínio das expectativas em relação ao futuro;

- Quase todos os professores avaliam a burocracia como fator negativo ou extremamente negativo;
- Mais de 50% dos professores sentem-se desconfortáveis na profissão. Há uma alta relação entre o adoecimento dos docentes e fatores como a segurança no trabalho, violência e vandalismo pelos alunos, indisciplina, insucesso, bloqueio profissional, salários insuficientes, isolamento, conflitos com a hierarquia, contactos negativos com pais e encarregados de educação, imagem pública, falta de serviços e apoios profissionais e pessoais, encerramento de escolas, cortes orçamentais, carga de trabalho fora de horas e tarefas aos fins-de-semana;
- Há uma relação entre a preocupação com o consumo de álcool, drogas ou medicamentos por parte dos professores com o Índice de Exaustão Emocional (IEE). 18,7% dos professores têm pelo menos um consumo preocupante de um dos fatores de risco nos níveis 3 e 4 (de 0 a 4), a maioria destes, 15,4%, apresenta sobretudo preocupações com o consumo de medicamentos; 3,2% apresentam consumos preocupantes de drogas e outro tanto com álcool. A soma não dá os 18,7% porque cerca de 3% apresentam consumos combinados de álcool, droga e medicamentos em grau preocupante. Pelos dados conclui-se que os que se encontram em situação de esgotamento emocional extremos são os que mais estão preocupados com um destes consumos;
- Mais de 50% dos professores têm índices elevados de cansaço, havendo uma forte relação entre cansaço físico e esgotamento emocional;
- A esmagadora maioria dos professores não exibem índices de despersonalização (ID), isto é, não observam os alunos como "objetos".

Em síntese, do estudo de Varela et al. (2018), conclui-se que uma maioria significativa dos professores estão cansados, muitos revelam sinais preocupantes de *burnout*, manifestando índices de exaustão emocional elevados e de realização profissional muito baixos, não revelando, no entanto, sinais de despersonalização, o que significa que, para a esmagadora maioria dos professores, não há um afastamento emocional em relação aos alunos que continuam a ser vistos com a importância que lhes é devida.

O estudo mostra ainda que os docentes mais velhos são os que mais sofrem de exaustão, com forte incidência nos professores com mais de 55 anos. Com tantos professores em exercício cujo desgaste e cansaço são reconhecidos é, pois, necessária a tomada de medidas que proporcionem a renovação progressiva dos docentes nas escolas, permitindo a estas, no âmbito da sua autonomia, entre outras opções, abrir mais vagas resultantes de uma efetiva e mais ajustada diminuição do serviço docente dos professores com mais anos de serviço (CNE, 2019a).

É necessário que esta "renovação nas escolas se faça de forma progressiva, permitindo que os novos professores tragam novas energias e conhecimentos e possam beneficiar da experiência daqueles que estão há muitos anos no sistema" (CNE, 2019a, p. 6). Esta renovação choca, no entanto, com o facto da formação inicial de professores "atravessar um período de menor procura, a nível nacional, efeito de um diversificado conjunto de fatores" (Leite, 2010, p. 2) já anteriormente referidos. O CNE (2019a) alerta mesmo para o facto de em Portugal não existir um planeamento prospetivo em relação às necessidades de procura e oferta de professores, podendo a entrada na próxima década deste século ser marcada pela insuficiência de professores face às necessidades do sistema. Esta situação implica a adoção de medidas para atenuar esta tendência, nomeadamente de soluções que reforcem a quantidade de professores e os qualifiquem para os desafios da educação num futuro próximo. A este propósito a OCDE (2019a) salienta a importância de haver um planeamento para os próximos 10/15 anos, "tendo em conta as alterações demográficas quer na força de trabalho quer na população estudantil" (p. 47), sendo primordial "aumentar o *status* e o prestígio da profissão para atrair candidatos e garantir a renovação contínua" (p. 49).

Para além desta renovação e porque "o êxito dos alunos depende da qualidade da escola, e esta do bem-estar e sentimento de realização de quem aí trabalha" (Varela et al., 2018, p. 92) é, pois, fundamental a valorização da profissão docente, que passa necessariamente por alterar as condições do seu exercício, nos aspetos identificados que mais contribuem para o mal-estar docente, e estimular a construção de uma imagem pública positiva dos professores. A este propósito o CNE (2019a) recomenda uma forte aposta na revalorização e dignificação da profissão docente nos planos profissional, social e material, e que se avance no caminho de busca de soluções e de amplo consenso em torno destas questões, o que implica uma reflexão profunda sobre o sistema educativo (CNE, 2019a). Neste sentido, o conselho da OCDE (2019a) é criar "diálogos construtivos" com os representantes dos professores sobre a "forma de melhor alocar recursos limitados para melhorar as condições financeiras e de trabalho da profissão ao longo do tempo, em linha com o progresso no profissionalismo e com uma maior produtividade" (p. 46).

Do nosso ponto de vista, as fontes de tensão e pressão emergentes na vida dos professores não se esgotam nas atrás enunciadas. Existe um outro fator, muito noticiado, muito discutido, mas muito pouco estudado, que afeta a vida de muitos professores, em cada ano letivo, ano letivo após ano letivo. Trata-se da mobilidade, muitas vezes compulsiva, a que muitos estão sujeitos, que a seguir abordaremos por se tratar do assunto central desta investigação.

1.2 - O sistema de recrutamento e mobilidade do pessoal docente em Portugal

1.2.1 - A mobilidade docente: enquadramento legal

A mobilidade docente é o processo através do qual um professor, por iniciativa própria ou de forma compulsiva, se vai movimentando anualmente, ou em períodos mais curtos ou mais longos de tempo, entre Escolas não Agrupadas, Agrupamentos de Escolas ou Quadros de Zona Pedagógica (QZP). "Em geral, os professores procuram a mobilidade por razões que se prendem com necessidades ou preferências profissionais ou pessoais (por exemplo, para trabalhar mais perto de casa ou da família ou para melhorar a sua situação profissional, etc.)" (CE, 2018, p. 49), ou porque, não estando ainda dentro do sistema, se vão sujeitando aos lugares disponíveis que lhes permitam exercer a profissão e, simultaneamente, aumentar o tempo de serviço, alcançando assim uma posição mais favorável em futuros processos de recrutamento.

Importa, antes de mais, referir que a mobilidade docente, podendo ocorrer em todo o território nacional, ou seja, entre unidades orgânicas do Continente, Arquipélago da Madeira e Arquipélago dos Açores, é mais frequente dentro de cada unidade territorial, sendo as formas de recrutamento e respetivo enquadramento legal específicas. As regiões autónomas dispõem de um estatuto de autonomia próprio em matéria de educação, sendo que o próprio ECD é específico em cada região autónoma, diferenciado do estatuto nacional. Os docentes do Continente que concorrem aos arquipélagos são residuais e normalmente a opção decorre da impossibilidade de colocação no concurso nacional e da possibilidade de, obtendo colocação no concurso regional, alcançarem tempo de serviço que lhes permita uma melhor posição em futuros processos de recrutamento no Continente. Não deixando de ter em conta esta possibilidade no decorrer da investigação, vamo-nos cingir ao enquadramento legal da mobilidade docente dentro do território continental.

É fundamental, também, distinguir desde já as unidades entre ou dentro das quais, mais frequentemente, ocorre a mobilidade, a saber, Escolas não Agrupadas (ENA), Agrupamentos de Escolas (AE) ou Quadros de Zona Pedagógica (QZP). As Escolas não Agrupadas são unidades orgânicas individuais, com órgãos de administração e gestão, corpo docente / não docente e projetos educativos próprios, onde são lecionados um ou mais ciclos de ensino; Os Agrupamentos de Escolas constituem unidades organizacionais dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos de ensino, a partir de um projeto educativo comum. 72,8% dos professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário público,

do Continente, eram, em 2018, docentes do quadro de agrupamento ou de escola não agrupada (CNE, 2019b).

Segundo dados do CNE (2017), a rede escolar pública do ensino não superior em Portugal Continental, definida pela Portaria nº 9/2017, de 5 de janeiro, é constituída, após o reordenamento ocorrido em 2013, por 811 unidades orgânicas, 713 agrupamentos de escolas e 98 escolas não agrupadas (Tabela 07), "de composição variada, quer em número de estabelecimentos, quer em níveis de ensino que ministram. Dos 713 agrupamentos de escolas, 415 (58,2%) ministram todos os níveis e ciclos de ensino da escolaridade obrigatória" (p. 26).

Tabela 07 - Rede escolar pública do ensino não superior em Portugal Continental, definida pela Portaria nº 9/2017, de 5 de janeiro

NUTS II	Escolas sede	Escolas não agrupadas
Norte	253	37
Centro	170	21
Área Metropolitana de Lisboa	167	31
Alentejo	85	8
Algarve	38	1
Total	**713**	**98**

Fonte: CNE, 2017. Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: *Educação em Números Portugal 2016, DGEEC*

Os Quadros de Zona Pedagógica correspondem à totalidade das unidades orgânicas que fazem parte de um conjunto de concelhos agrupados por zona. Os QZP surgiram com o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, primeiro Estatuto da Carreira Docente, que ainda no seu preâmbulo justificava a sua pertinência com a necessidade de garantir a "mobilidade do pessoal docente, de modo a assegurar a continuidade das atividades letivas (…), para cuja realização progressiva são necessários docentes, ainda que não em regime de permanência". No nº.1 do artigo 27.º pode ler-se mais especificamente que os QZP se destinam a assegurar a "substituição de docentes dos quadros de escola, as atividades de educação extraescolar, o apoio a estabelecimentos de educação ou de ensino que ministrem áreas curriculares específicas ou manifestem exigências educativas especiais, bem como a garantir a promoção do sucesso educativo". O n.º 3 do referido artigo remete o "âmbito geográfico dos quadros de zona pedagógica e a respetiva dotação de lugares, a definir por grau ou nível de ensino, para educação e ensino especial e para a educação extraescolar" para posterior legislação. É o Decreto-Lei n.º 384/93, de 18 de novembro que, dando cumprimento ao artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, vem criar e regulamentar os QZP. O âmbito

geográfico e a dotação de lugares vêm sendo regulamentados por sucessivas portarias sendo que, a maior alteração foi introduzida pela Portaria n.º 156-B/2013, de 19 de abril, atualmente em vigor, com a alteração de 23 para as atuais 10 zonas pedagógicas (Figura 03). 12,5% dos professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário público, do Continente, eram, em 2018, docentes dos QZP (CNE, 2019b).

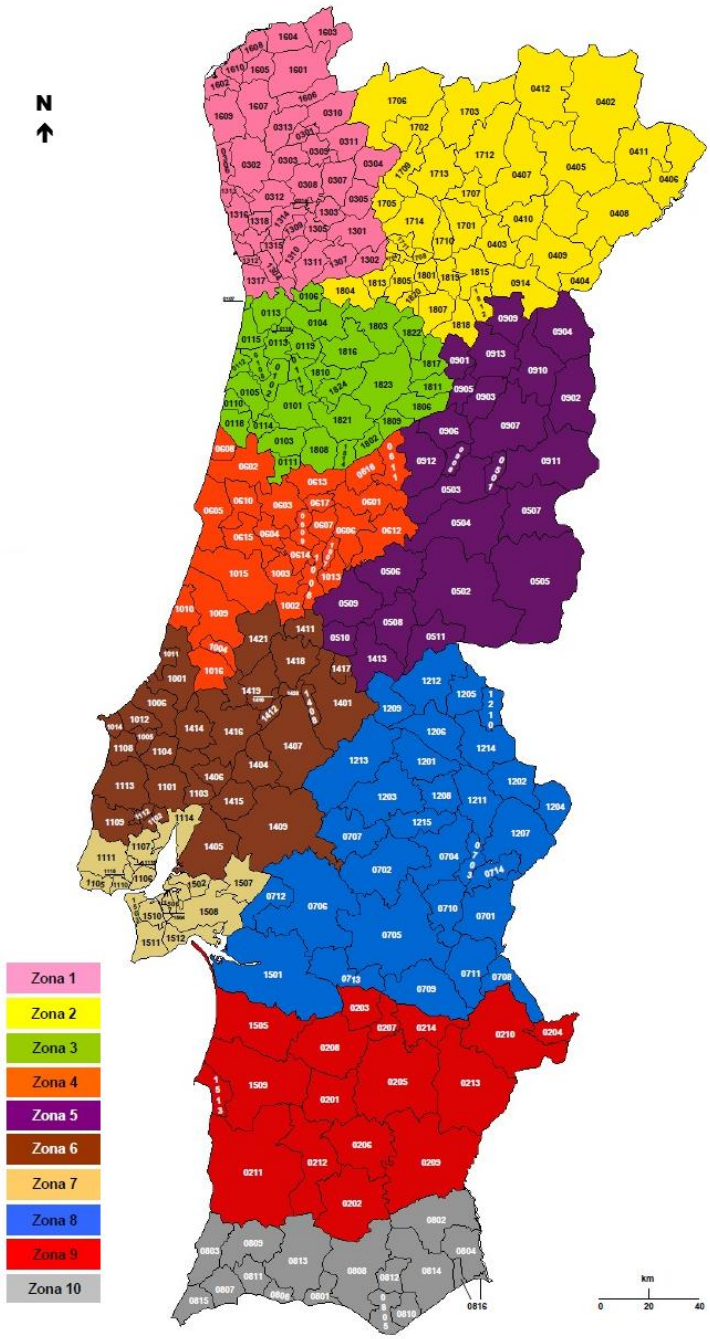


Figura 03 - Atuais Zonas Pedagógicas resultantes da alteração introduzida pela Portaria n.º 156-B/2013, de 19 de abril
Fonte: http://www.spn.pt/ (adaptado)

Constituem formas de mobilidade, de acordo com a Lei n.º 16/2016, de 17 de junho, que redefine o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, atualmente em vigor, no seu Capítulo IX, artigo 64.º, as seguintes: O concurso; a permuta; a requisição; o destacamento e a comissão de serviço.

O artigo 65.º do referido diploma especifica que o "concurso visa o preenchimento das vagas existentes nos quadros de agrupamento, escola não agrupada ou de zona pedagógica, podendo constituir ainda um instrumento de mudança dos docentes de um para outro quadro". Por sua vez, a "permuta consiste na troca de docentes pertencentes à mesma categoria, nível e grau de ensino e ao mesmo grupo de recrutamento" (artigo 66.º) não dando, obviamente, lugar a vaga de quadro. A requisição (artigo 67.º) "visa assegurar o exercício transitório de funções nos serviços e organismos centrais e regionais do Ministério da Educação, bem como nos órgãos e instituições sob a sua tutela". O destacamento de docentes apenas é admitido para o exercício de "funções docentes em estabelecimentos de educação ou de ensino públicos; de funções docentes na educação extraescolar; de funções docentes nas escolas europeias" (artigo 68.º). Já a comissão de serviço "destina-se ao exercício de funções dirigentes na Administração Pública, de funções em gabinetes dos membros do Governo ou equiparados ou ainda de outras funções para as quais a lei exija esta forma de provimento" (artigo 70.º). A requisição, destacamento e comissão de serviço, não dando origem a vaga de quadro, implicam que fiquem horários por atribuir, sendo objeto de concurso para preenchimento temporário da vaga.

A requisição e o destacamento têm a duração de um ano escolar, eventualmente passível de ser prorrogado até ao limite de quatro anos (artigo 69.º), significando isto que a escola de origem do docente, durante esse intervalo, tem de colmatar as suas necessidades através das colocações para satisfação das necessidades temporárias, não sendo possível assegurar que seja o mesmo docente a assumir essas funções nos anos em causa.

Em 2018, 9,3% do total de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário público, colocados no Continente, não prestavam serviço no agrupamento de escolas (AE) ou escolas não agrupadas (ENA) onde obtiveram colocação, por se encontrarem em mobilidade, de acordo com os diversos regimes legalmente previstos. Destes, cerca de metade exercia funções noutro AE/ENA (CNE, 2019b). De todas as formas de mobilidade docente, o concurso por lista de candidatos é, incomparavelmente, a mais frequente em Portugal.

1.2.2 - Concursos para a colocação de professores

O recrutamento de professores assenta num procedimento concursal organizado pelos serviços do Ministério da Educação, nomeadamente pela Direção-Geral da Administração Educativa (DGAE). Através destes serviços, que tutelam a gestão de pessoal, o Ministério da Educação "controla todo o processo de recrutamento: fixa as vagas, abre os concursos, concebe os formulários, valida os dados dos candidatos (com outros serviços), ordena e coloca os candidatos e decide sobre eventuais reclamações" (CNE, 2019b, p. 65). Um determinado número de candidatos, para um número limitado de vagas disponíveis no sistema educativo público é, pois, selecionado por via de concurso. Regra geral, os candidatos selecionados podem expressar a sua preferência em relação às áreas/estabelecimentos de ensino em que desejam trabalhar, mas a decisão final é tomada pela autoridade educativa que os afeta a uma determinada área/estabelecimento de ensino (CE, 2018).

O concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, nos termos do artigo 24.º do ECD, é regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na redação que lhe foi conferida pelo Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15 de março. Define, ainda, "os procedimentos necessários à operacionalização da mobilidade de docentes colocados nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e contratação dos formadores e técnicos especializados." (n.º 2 do artigo 1.º). Neste diploma, no n.º 1 do artigo 5.º, Secção II, Capítulo I, a seleção e o recrutamento do pessoal docente está prevista em três modalidades diferentes de concurso: Concurso interno; Concurso externo; e Concurso para satisfação de necessidades temporárias.

Ainda no artigo 5.º, explicita-se a natureza destes concursos, sendo que: os "concursos interno e externo visam a satisfação das necessidades permanentes de pessoal docente dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas" (n.º 2); o "concurso interno visa, ainda, a mobilidade dos docentes de carreira que pretendam concorrer a vagas dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, por transição de grupo de recrutamento ou por transferência de agrupamento ou escola" (n.º 3); o "concurso externo destina-se ao recrutamento de candidatos não integrados na carreira que pretendam aceder a vagas dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e preencham os requisitos previstos no artigo 22.º do Estatuto da Carreira Docente" (n.º 4).

Ainda, segundo este, os concursos para a satisfação de necessidades temporárias "visam suprir necessidades que não sejam satisfeitas pelos concursos interno e externo ou que

ocorram no intervalo da sua abertura" (n.º 5). A satisfação de necessidades temporárias é "assegurada pela colocação de docentes de carreira candidatos à mobilidade interna e pela contratação a termo resolutivo" (n.º 6). A "satisfação de necessidades temporárias, quando assegurada pelos concursos de contratação inicial, de reserva de recrutamento e de contratação de escola, com celebração de contrato de trabalho a termo resolutivo, tem por limite máximo o termo do ano escolar" (n.º 7). 14,7% dos professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário público, do Continente, eram, em 2018, docentes contratados (CNE, 2019b).

Resumidamente, ao concurso interno podem candidatar-se os professores pertencentes aos quadros que pretendam mudar para o quadro de outra escola, agrupamento de escolas ou zona pedagógica que abra vagas. Os portadores de qualificação profissional para a docência, que não pertençam aos quadros, candidatam-se ao concurso externo que se destina ao recrutamento de candidatos que pretendam aceder a lugares de quadro e, caso não obtenham vaga, concorrem anualmente ao concurso externo para suprimento das necessidades temporárias.

O mesmo Decreto-Lei estabelece ainda, no n.º 1 do artigo 6.º, que a abertura dos concursos "obedece a uma periodicidade quadrienal", daí decorrendo a necessidade de abrir concursos anuais para satisfação das necessidades temporárias, que podem revestir-se das seguintes formas:

- Mobilidade interna. Destacamento por ausência da componente letiva, os chamados "horários zero"; Destacamento por condições específicas, em que, alegando um problema de saúde dos próprios ou de dependentes, os professores podem requerer uma mudança de local de trabalho nos termos do n.º 6 do Despacho n.º 9004-A/2016, de 13 de julho;

- Contratação inicial. As necessidades temporárias não satisfeitas por docentes de carreira são preenchidas por recrutamento de indivíduos detentores de habilitação profissional para a docência (n.º 1, do artigo 33.º). Na modalidade de contratação inicial, o artigo 42.º prevê a possibilidade de renovação do contrato, nos anos escolares em que não se realizam colocações decorrentes do concurso interno (n.º 8), dependendo a renovação do preenchimento cumulativo de vários requisitos, nomeadamente, a inexistência de docentes de carreira no grupo de recrutamento a concurso que tenham manifestado preferência por esse agrupamento de escolas ou escola não agrupada; a manutenção do horário letivo anual e completo, apurado à data em que a necessidade é declarada; uma avaliação de desempenho com a classificação mínima de Bom e a concordância expressa das partes (n.º 4);

- Reserva de recrutamento. Os candidatos ao destacamento por ausência de componente letiva (docentes de carreira vinculados a agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, ou a quadros de zona pedagógica, a quem não é possível atribuir, pelo menos, seis horas de componente letiva) e os candidatos para o exercício temporário de funções docentes, quando não conseguem colocação através do concurso anual, ficam a pertencer à chamada reserva de recrutamento, com vista à satisfação de necessidades surgidas após a mobilidade interna e a contratação inicial.

De referir que entre 2014 e 2016, a contratação de professores nos cerca de 300 Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, com contratos de autonomia ou inseridas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritário (TEIP), foi feita através da chamada Bolsa de Contratação de Escolas (BCE). A seleção dos candidatos à contratação era feita pela graduação profissional, que tinha um peso de 50%, sendo a outra metade ocupada pela avaliação feita pelas escolas, em função dos critérios por elas definidos. Como salientado pelo CNE (2019b), "neste contexto, os critérios gerais de seleção recaíram essencialmente sobre a experiência profissional, a formação profissional e o perfil de competências" (p. 10). Logo no primeiro ano da sua implementação, em 2014, um erro na aplicação informática de suporte às colocações levou a erros na graduação dos professores e a consequentes atrasos nas colocações, alguns que se prolongaram até ao final do 1.º período. No ano seguinte, a situação melhorou, mas constatou-se que o tempo de colocação de professores através da BCE continuou a ser mais demorado do que pelo concurso nacional, já que os docentes podiam candidatar-se a centenas de escolas e os trâmites que cabiam às escolas atrasavam o processo. A morosidade e a arbitrariedade de alguns critérios definidos por algumas escolas, que possibilitavam um favorecimento indevido, foram os argumentos que levaram ao fim deste modelo, substituído pela Reserva de Recrutamento atualmente em vigor;

- Contratação de escola. É permitido que os estabelecimentos de ensino utilizem o recrutamento aberto para preencher vagas temporárias ou para recrutar profissionais especializados em determinadas áreas disciplinares somente em situações em que não existem mais candidatos nas listas de candidatos. Ou seja, sempre que surjam necessidades temporárias e na reserva de recrutamento não existam docentes para as suprir, as escolas podem recorrer à modalidade de contratação direta, para vagas provisórias ou em regime de tempo parcial, através da celebração de contratos a termo resolutivo, por um período mínimo de um mês ou, no limite, até final do ano letivo (CE, 2018). As escolas podem ainda recorrer à contratação a termo quando os horários são inferiores a oito horas letivas, desde que não sejam utilizados para completamento; quando os horários declarados não tenham sido por duas vezes objeto de colocação pela reserva de recrutamento, independentemente

do motivo; ou quando os horários declarados tenham sido objeto de duas não aceitações nas colocações pela reserva de recrutamento.

Resumidamente, a cada quatro anos é organizado um procedimento de mobilidade para professores efetivos através de um concurso nacional. Deste concurso interno, que excecionalmente pode ocorrer em períodos mais curtos, resultam necessidades temporárias a que é necessário dar resposta. Essas necessidades são suprimidas com recurso aos professores dos quadros em mobilidade interna, ou com recurso ao recrutamento de docentes detentores de habilitação profissional para a docência, através da realização de contratos anuais, ou por períodos mais curtos, a termo resolutivo, em função das necessidades diagnosticadas.

Em qualquer modalidade de concurso, os professores candidatos submetem as respetivas candidaturas, de forma eletrónica, aos serviços centrais do Ministério da Educação e são organizados numa "lista de candidatos", onde são ordenados em função de critérios definidos (CE, 2018). O Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na redação que lhe foi conferida pelo Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15 de março, estabelece, no n.º 1 do artigo 11.º, que a graduação dos docentes é determinada pelo resultado da soma dos valores obtidos na classificação profissional, de acordo com a legislação em vigor à data da sua obtenção, expressa na escala de 0 a 20, com o resultado da divisão por 365, com arredondamento às milésimas, da soma do número de dias de serviço docente ou equiparado, avaliado com a menção qualitativa mínima de Bom. O tempo é contado a partir do dia 1 de setembro do ano civil em que o docente obteve qualificação profissional para o grupo de recrutamento a que é opositor, até ao dia 31 de agosto do ano imediatamente anterior ao da data de abertura do concurso. O tempo de serviço docente ou equiparado, prestado anteriormente à obtenção da qualificação profissional, é ponderado pelo fator 0,5, com arredondamento às milésimas.

A este sistema de recrutamento e colocação de professores são apontadas algumas virtudes: ter por base critérios objetivos de recrutamento (transparência); a possibilidade de colocar os docentes a tempo (processo fiável e consolidado); o respeito pela igualdade, atendendo à distância da tutela relativamente ao terreno; a redução da conflitualidade pelo facto de não haver "responsáveis" diretos; e a igualdade de tratamento no acesso ao emprego público (CNE, 2019b).

Mas também alguns constrangimentos: tratar-se de um processo de recrutamento impessoal, sem contacto com os candidatos; a não consideração do perfil do profissional e da sua adequação ao lugar; o facto de não contemplar as especificidades dos projetos educativos; a complexidade legislativa imposta para o suprimento das necessidades

temporárias, já que o processo de substituição de um docente só pode ser acionado mediante a apresentação de um atestado médico por 30 dias; e a promoção da mobilidade docente, entendida como penalizadora para os professores e para as escolas, principalmente para aquelas que se situam em zonas mais sensíveis onde, para o desenvolvimento dos projetos educativos, é fundamental um corpo docente estável (CNE, 2019b).

Perante os constrangimentos apontados e por comparação com os diferentes modelos usados noutros países europeus, que adiante abordaremos, O CNE (2019b) propõe três cenários ou modelos que poderão ser considerados numa futura revisão do sistema de seleção e recrutamento do pessoal docente em Portugal: um cenário A, que corresponde, genericamente, ao modelo em vigor, e que se caracteriza por recrutar com base numa lista graduada, num sistema centralizado, para todo o Continente, sem conhecimento do perfil dos candidatos; um cenário B, inspirado em sistemas adotados noutros países da Europa, caraterizado por uma maior aproximação ao contexto em que os candidatos poderão vir a exercer funções. A seleção seria feita tendo em conta a adequação do perfil dos candidatos a recrutar aos projetos educativos municipais e dos agrupamentos de escolas; e um cenário C, também inspirado em sistemas de outros países da Europa, em que a seleção dos candidatos seria feita ao nível do agrupamento/escola, tendo por base instrumentos e critérios diversificados, de modo a contratar os que melhor se adequam ao contexto e ao projeto educativo que se pretenda desenvolver.

Sendo cenários alternativos, o CNE (2019b) deixa em aberto a possibilidade de uma combinação de aspetos de cada um, considerando que essa "diversidade aumenta o número de opções possíveis e permite perspetivar mudanças de carácter gradual, devidamente acompanhadas e monitorizadas (p. 15). Alerta, no entanto, para o facto de qualquer alteração dever ser implementada de forma experimental, de modo a tornar possível avaliar eventuais riscos e encontrar soluções para os desafios da sua implementação.

1.2.3 - Outros sistemas de recrutamento e mobilidade docente

O processo de recrutamento do pessoal docente em Portugal tem, então, por base uma lista de candidatos ordenada em função da respetiva graduação profissional. É a partir dessa lista de graduação que os candidatos vão sendo colocados nas diferentes formas e fases de concurso, sendo que só em casos excecionais os docentes são contratados diretamente pelas unidades orgânicas locais. Importa, pois, fazer uma comparação entre o processo de recrutamento feito em Portugal e o processo de recrutamento noutros países.

O relatório *Eurydice*, da Comissão Europeia (2018), distingue três sistemas principais de recrutamento docente em vigor na Europa: o procedimento concursal, a listas de candidatos e o recrutamento aberto.

O procedimento concursal acontece quando os candidatos são colocados por concurso, sendo que o mesmo vai para além da graduação profissional na forma como é obtida em Portugal, implicando outras variáveis para além da classificação profissional e o tempo de serviço como, por exemplo, dependendo dos sistemas, a obtenção de aprovação em prova de aptidão profissional, entrevistas, avaliação de portefólios, observação da prática docente ou uma combinação de alguns destes métodos. O concurso centra-se geralmente na avaliação do conhecimento disciplinar e nas competências profissionais e pode compreender diferentes etapas, assumindo uma amplitude espacial variável, do local ao nacional (CE, 2018). Esta modalidade não existe em Portugal, a designação "concursos", generalizada e vulgarmente utilizada na legislação portuguesa, diz respeito à forma como é operacionalizado o sistema que a Comissão Europeia designa por "lista de candidatos".

O recrutamento por lista de candidatos refere-se a um sistema em que os professores candidatos submetem a sua candidatura a uma entidade central que os classifica e ordena em função de critérios universais definidos. Este é o sistema dominante em Portugal embora, existindo uma entidade central, o recrutamento aberto possa ocorrer excecionalmente em moldes já anteriormente referidos.

O recrutamento aberto acontece quando o processo é gerido diretamente pelas escolas, por vezes em combinação com a autoridade local, o que implica a inexistência de um sistema central para a afetação dos professores aos estabelecimentos de ensino, sendo que as vagas são preenchidas pelos candidatos a nível de escola. Como é visível na Figura 04, em quase três quartos dos sistemas europeus representados, "o recrutamento aberto é o método predominante, o que implica uma descentralização da responsabilidade pela publicação das vagas, requerimento de candidaturas e seleção do melhor candidato" (CE, 2018, p. 39).

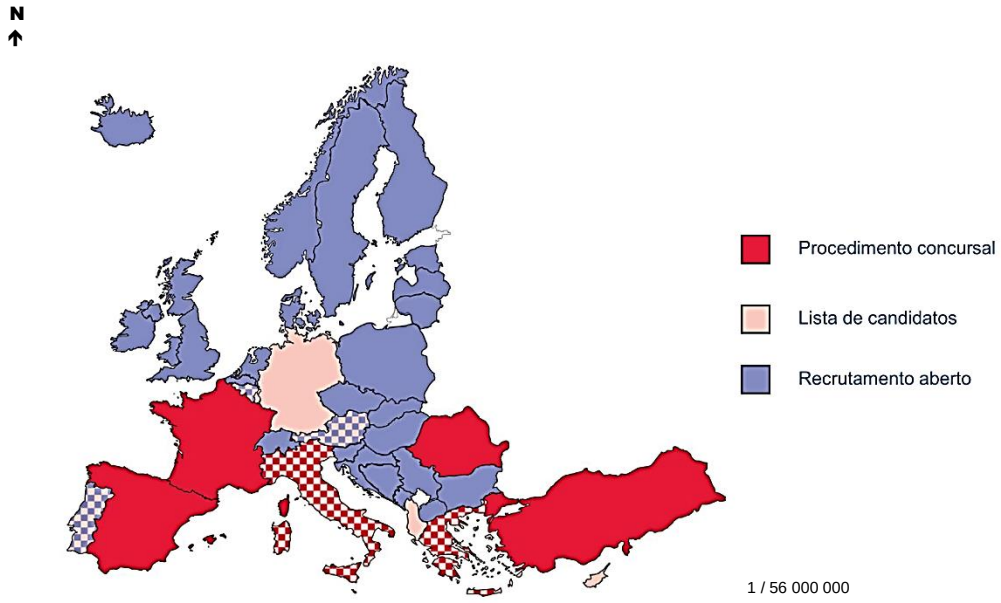


Figura 04 - Principais métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência na Europa, 2016/17 (adaptado)
Fonte: Relatório Eurydice, CE, 2018

Na Espanha e na França, tal como na Roménia e Turquia, o procedimento concursal é o único método de recrutamento de professores. Em Espanha o método de recrutamento de professores tem por base um concurso, após a formação inicial, o *Concurso-oposición*. Neste concurso é avaliado o conhecimento específico no domínio ou especialidade em questão, as competências pedagógicas e a aptidão para o ensino. Segue-se uma fase de seleção baseada no mérito, em que se avaliam as habilitações académicas e a experiência docente prévia (Santos, Reis & Sá, 2015; CE, 2018). A forma mais comum de os professores se movimentarem entre escolas é um concurso, de âmbito nacional (*concurso de traslados*), que decorre de dois em dois anos. Num dado ano a autoridade nacional abre concurso para vagas de emprego em todo o território nacional e no outro o concurso decorre em todas as Comunidades Autónomas, com vagas disponíveis no seu território (CE, 2018).

Em França o método de recrutamento de professores usado é semelhante ao método utilizado em Espanha. Após a formação inicial, os candidatos estão sujeitos a um exame do qual depende a sua integração na carreira (Santos, Reis & Sá, 2015). A mobilidade verifica-se entre ou na esfera das *académies*, os principais setores administrativos do Ministério da Educação. As necessidades anuais de cada *académie* são combinadas com os pedidos de mobilidade dos professores novos e em funções. O objetivo é nomear professores para onde fazem falta, tendo em conta as preferências pessoais de mobilidade. Em cada pedido de mobilidade na esfera das *académies*, os professores podem indicar até vinte escolas da sua preferência e é efetuado um cálculo dos pontos. A escala de pontuação dá prioridade a transferências relacionadas com questões familiares, professores portadores de deficiência

e professores nomeados para determinadas áreas prioritárias. Estes e outros critérios permitem classificar os pedidos de mobilidade (CE, 2018).

Na Grécia e Itália, utilizam-se listas de candidatos para além de procedimentos concursais, ou seja, após o concurso, os candidatos com a pontuação mais elevada são nomeados para posições docentes com vínculo permanente, sendo que os candidatos bem sucedidos em concurso, que não tenham sido recrutados, são colocados em listas de candidatos, para suprimir eventuais necessidades do sistema (CE, 2018).

Em países como a Alemanha, Chipre, Luxemburgo, Malta e Albânia, a lista de candidatos, sem procedimento concursal, é o principal método de recrutamento. Por exemplo, na Alemanha, ao concluírem a formação inicial (*Vorbereitungsdienst*), os professores recém-qualificados podem candidatar-se a uma posição permanente nos estabelecimentos de ensino públicos. A candidatura é enviada ao Ministério da Educação e dos Assuntos Culturais, dependendo a ordenação da lista de candidatos essencialmente do desempenho académico, sendo a decisão sobre o recrutamento tomada centralmente. Em alguns *Länder* determinados requisitos docentes podem ser igualmente publicados tendo em conta o perfil de uma dada escola. A escola em causa participa na seleção dos candidatos, no entanto a contratação não é feita pela própria escola, mas pelo Ministério ou pela autoridade educativa a que reporta. Existem procedimentos específicos que permitem a mobilidade dos professores entre *Länder*, nomeadamente por questões familiares. Os professores que desejem trabalhar noutro *Land* solicitam o consentimento do Ministério da Educação e dos Assuntos Culturais responsável pelo seu estabelecimento de ensino de origem e pela escola do *Land* recetor (CE, 2018; Santos, Reis & Sá, 2015).

Outro exemplo é o Chipre, onde os professores são graduados com base num sistema de créditos baseados nos anos de serviço, nos tipos de escola onde exerceram funções docentes e na distância entre a escola e o local de residência. No final de cada ano letivo a lista é utilizada pelas autoridades de nível superior e de nível local para determinar onde cada candidato será colocado no ano letivo seguinte, sendo que os professores com mais créditos nessa lista terão prioridade na escolha das escolas da sua preferência (CE, 2018).

Para além de Portugal onde, como já foi referido, o principal método de recrutamento, nas escolas públicas, são as listas de candidatos, podendo, no entanto, em casos excecionais, haver recurso ao recrutamento aberto, na Bélgica (Comunidades francófona e germanófona) e na Áustria, são usadas listas de candidatos em paralelo com o recrutamento aberto. Na Bélgica, tal como em Portugal, a utilização de listas de candidatos aplica-se às escolas dependentes do Estado e o recrutamento aberto aos estabelecimentos do ensino

privado subvencionado. Na Áustria, os professores são recrutados sobretudo a partir do método de recrutamento aberto, embora o método tradicional das listas de candidatos ainda seja usado a nível provincial (CE, 2018).

Na maioria dos países da Europa setentrional e de leste, os professores candidatam-se diretamente em função das vagas de emprego anunciadas ou podem solicitar uma transferência à autoridade educativa. Os procedimentos são diversos estando associados a diferentes tipos de mobilidade e/ou regulamentações.

Assim, no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), os professores são recrutados por cada escola. São livres para decidir se desejam transferir-se para outra escola e candidatar-se a eventuais vagas que surjam, que serão preenchidas através de um concurso público a nível de escola. Em Inglaterra, os consórcios de multi-academias (MAT), que gerem mais do que uma academia, são os empregadores legais de todo o pessoal nos seus estabelecimentos, tendo a possibilidade de reafetar docentes e dirigentes escolares para onde são mais necessários na esfera do consórcio, o que acentua o processo de mobilidade dentro de cada um (CE, 2018).

Na Finlândia a entidade empregadora está geralmente associada à autoridade municipal que publica as vagas específicas para docentes em determinadas escolas. Os professores submetem a candidatura à entidade empregadora para um cargo docente numa escola em concreto (CE, 2018).

Na Holanda a responsabilidade pela divulgação de vagas disponíveis para os professores se candidatarem é da inteira responsabilidade das escolas que por vezes agem em conjunto com as autoridades locais. São as escolas que decidem e implementam os procedimentos e métodos para o recrutamento de professores (CE, 2018; Santos, Reis & Sá, 2015)

Na República Checa as autoridades locais, que gerem a maioria das escolas, são responsáveis pela afetação de professores e pela reorganização da oferta, conforme as necessidades, podendo fundir, encerrar ou abrir novas escolas. Isto pode implicar a transferência de professores entre escolas (CE, 2018).

Na Áustria, os professores candidatam-se à autoridade regional de educação, que depois os afeta às escolas. Em várias províncias austríacas, existem projetos-piloto como o "Contrate o seu Professor", em que os professores se candidatam diretamente às escolas depois de verem os seus processos administrativos validados pela autoridade responsável e de verem os seus dados incluídos numa base de dados de professores (CE, 2018).

É, pois, manifesta alguma diversidade ao nível dos processos de seleção e recrutamento do pessoal docente no continente europeu, embora se evidencie uma tendência para um modelo de recrutamento mais aberto, com maior incidência nos países do norte e leste da Europa. Esta diversidade acentua-se à escala global em função das realidades e especificidades dos diferentes países e respetivos continentes. Não sendo enquadrável, neste contexto, uma análise global aos diferentes sistemas nos diferentes espaços, vamos destacar apenas os EUA, por se tratar de uma realidade onde a seleção e recrutamento de professores atingem altos níveis de descentralização.

Nos EUA, na formação inicial, o grau de bacharel é o requisito mínimo exigido que confere uma especialização através de programas de formação e uma certificação ao nível da docência, sendo uma exigência na maioria dos estados. O Mestrado permite aos bacharéis a obtenção de qualificação numa área específica sendo uma exigência em algumas áreas, ao nível do ensino secundário, e abrindo também as portas para cargos de administração. É necessária uma certificação estadual para obter uma vaga numa escola pública, sendo que alguns estados exigem aprovação num teste padronizado (o *Praxis*), o mesmo não se verificando na maioria das instituições privadas que são autónomas ao nível da seleção e recrutamento de professores. Os professores são contratados para trabalhar numa diversidade de ambientes de trabalho que vão desde instituições tradicionais de ensino, públicas e privadas, até centros de correção juvenil ou de detenção. Não existindo um sistema nacional de recrutamento de professores, cabe, pois, às escolas, em função da especificidade de cada estado, desenvolver o processo, havendo, no entanto, um padrão comum que passa por uma seleção rigorosa em função das competências e méritos demonstrados por cada professor através de uma avaliação de desempenho exigente (Adnot, Dee, Katz & Wyckoff, 2016).

Um exemplo é o IMPACT, sistema idealizado e colocado em prática no *District of Columbia Public Schools (DCPS)*, no qual a avaliação docente tem como referência a opinião dos alunos, podendo os professores obter, anualmente, três tipos de classificações: *Ineffective*, *Minimally Effective* ou *Highly Effective*, ou seja, Ineficientes, Minimamente Eficientes ou Muito Eficientes. Os primeiros são imediatamente excluídos, aos que são classificados no segundo grupo é atribuído um ano para que melhorem as suas práticas, e aos últimos são oferecidos prémios e possíveis aumentos salariais (Adnot, Dee, Katz & Wyckoff, 2016).

Vagi e Pivovarova (2016) distinguem, neste contexto, três tipos de professores, aqueles que permanecem na escola de um ano para o outro (*stayers*); os que mudam de escola no final do ano (*movers*) e os que desistem definitivamente da profissão (*leavers*). As motivações mais frequentemente apontadas para a mobilidade por *movers* e *leavers* são as más

condições de trabalho; os baixos salários; o fraco desempenho dos alunos; as diferenças socioeconómicas entre professores e alunos; a indisciplina; a falta de apoio administrativo e o distanciamento em relação às tomadas de decisões por parte das escolas. A especificidade do método de seleção e recrutamento de professores posto em prática nos EUA faz dele um sistema que, embora descentralizado, é gerador de níveis de mobilidade docente acentuados entre e dentro de cada estado, sendo visto como um problema com efeitos ao nível do desempenho dos alunos e da eficácia dos professores.

1.2.4 - Efeitos da mobilidade docente

Em Portugal, o sistema de colocação de professores, sendo altamente centralizado, regido por uma legislação específica que normatiza o processo, é ele próprio gerador de níveis elevados de mobilidade docente (Araújo, 2017; Cavaco, 1999; CNE, 2019b; Estrela, 2014; Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010; Santos, Reis & Sá, 2015). Não obstante a importância deste sistema, pela relevância direta na vida das comunidades educativas em geral e dos professores em particular, bem como pelos constrangimentos que gera, é ainda muito escassa a investigação que lhe é dedicada, entre nós, e noutros países onde a colocação de professores é menos centralizada e mais "natural", não suscitando, por isso, grande interesse e curiosidade em termos de investigação académica.

A literatura encontrada sobre mobilidade docente, muitas vezes também referenciada como "rotatividade", "turnover", "itinerância" ou até "migração", segue duas linha de investigação em duas perspetivas distintas: a principal e mais representativa, que investiga os fatores que levam as escolas a atrair ou a perder professores, em sistemas de colocação tendencialmente abertos; e uma outra, com menor representatividade, que discute as consequências da mobilidade de professores entre escolas, no âmbito de um sistema de ensino ou de uma localidade específica, e as implicações deste fenómeno no quotidiano das comunidades educativas. É justamente esta segunda perspetiva, menos abordada, que pretendemos seguir tendo em conta os objetivos da investigação. Vamos, pois, tomar como referência a escassa literatura nacional a partir dos autores e estudos atrás referenciados, bem como outros autores e estudos internacionais, principalmente norte-americanos e brasileiros, que exploram, direta ou indiretamente, a linha de investigação que nos interessa.

Como é referido por Santos, Reis e Sá (2015), sempre que se inicia um ano letivo em Portugal surgem críticas ao sistema de colocação de professores pela instabilidade que gera, nomeadamente "o facto de os professores serem colocados distantes da sua área de residência" (p. 54), para além das formalidades dos concursos, que muitas vezes conduzem a erros e atrasos nas colocações. Segundo Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), a docência carateriza-se por uma interação pessoal prolongada, posta em causa pela tutela quando mantém um sistema de concurso para recrutamento e colocação dos professores nas escolas portuguesas assente num processo de mobilidade docente compulsiva que, por sua vez, conduz à descontinuidade da relação pedagógica. Os mesmos autores identificam várias dimensões ou pontos de vista segundo os quais pode ser abordada a problemática da mobilidade docente:

A primeira, a condição de itinerância que está associada, nos primeiros anos de percurso profissional, à profissão docente. De facto, este nomadismo inicial da profissão docente é, de há muito, entendido como uma inevitabilidade. A carreira docente tem por base um percurso de mobilidade até se atingir uma maior estabilidade pessoal e profissional. Espera-se que este processo de itinerância vá diminuindo ao longo da carreira até se atingir, no menor espaço de tempo, um local suficientemente atrativo, preferencialmente próximo do local tradicional de residência, que permita estabilidade e realização. São os professores mais jovens, em início de carreira, os mais afetados pela mobilidade, o que resulta também do facto de, por norma, expressarem preferência por trabalhar em escolas próximas da sua residência, em localidades nas quais cresceram e passaram grande parte de sua vida. Os professores com uma carreira mais longa, podendo ter passado por um percurso de mobilidade semelhante, normalmente já estabilizaram numa determinada escola, habitualmente próxima da sua residência.

A segunda, a colocação de professores enquanto ato de gestão dos recursos humanos por parte do sistema e da escola. O recrutamento atempado dos professores necessários é condição fundamental para o funcionamento do sistema/da escola. Para o efeito será de considerar o reforço da autonomia das escolas, na medida em que a contratação pela escola de recursos docentes próprios facilitaria a concretização dos projetos educativos, já que se "um projeto educativo é elaborado, discutido e desenvolvido por pessoas, faz sentido que seja o mesmo corpo que o construiu e debateu, aquele que o vai concretizar" (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010, p. 16). Esta dimensão é, desde logo, colocada em causa pelo facto de, como anteriormente referido, o atual sistema de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário ser altamente centralizado, sendo da responsabilidade da Direção-Geral da Administração Escolar. Apenas a "Contratação de Escola" prevista no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, republicado em anexo ao Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15 de março, deixa aos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas uma possibilidade, muito residual, de suprir necessidades temporárias de serviço docente mediante contratos de trabalho a termo resolutivo, nomeadamente em horários inferiores a oito horas ou em horários sucessivamente não aceites pelos candidatos disponíveis na "Reserva de Recrutamento" da DGAE.

Por fim, a dimensão mais importante, porque é indissociável da essência da escola, a estabilidade pedagógica e a continuidade educativa enquanto fatores condicionantes das relações interpessoais e da atividade docente. Muitos professores desenvolvem afetos e trabalhos de mérito que são postos em causa quando, no final do ano letivo, se vêm obrigados a sair da escola. A mobilidade docente não é pois apenas um problema

administrativo, de gestão dos recursos humanos, de condição ou de carreira docente, de possibilidade de afirmação de autonomia das escolas, é fundamentalmente um problema pedagógico, pela forma como afeta as relações interpessoais e profissionais e pela desestabilização pedagógica e descontinuidade educativa que provoca, penalizadoras sobretudo para alunos e professores.

Ao invés da realidade portuguesa, dados da OCDE (2005) apontam como caraterística marcante do mercado de trabalho docente a relativamente baixa taxa de mobilidade de professores entre escolas e jurisdições educacionais, dentro dos países da organização, principalmente em sistemas educativos mais descentralizados. Salienta-se, no entanto, que se por um lado a pouca mobilidade pode resultar num corpo docente estável, por outro também poderá "inibir a introdução de novas ideias e habilidades nas escolas" (p. 169). Nesta perspetiva são dados como exemplo as práticas de mobilidade docente no Japão e na Coreia do Sul, onde se "espera que os professores mudem periodicamente de escola ao longo das suas carreiras, com o objetivo de assegurar que todas as escolas tenham acesso a professores eficazes e que exista equilíbrio entre professores iniciantes e professores experientes" (p. 170). Esta mobilidade é entendida como um modo de ampliar as competências dos professores, dando-lhes experiência em diferentes escolas. O processo varia em função da área administrativa, mas normalmente os professores são solicitados a mudar periodicamente para escolas diferentes, na mesma jurisdição, sendo o período típico de trabalho numa escola entre cinco a sete anos. A opinião do professor é considerada durante o processo, tendo direito a ajudas de custo para cobrir despesas com transporte e meios de subsistência.

A OCDE (2005) considera, ainda, que a implementação de formas mais flexíveis de contratação de professores seria uma mudança importante, principalmente nos sistemas de ensino mais centralizados, mas que não poderia ser feita à margem dos professores e seus sindicatos, para assegurar que os benefícios fossem claramente entendidos e para evitar eventuais resistências e constrangimentos. Considera ainda fundamental uma revisão na forma como é selecionado o pessoal docente, que obedece, muitas vezes, a regras sobre qualificações e senioridade pouco relacionadas com as qualidades necessárias para ser um professor eficaz, sendo um processo altamente impessoal, dificultando a construção de um sentido de compromisso dos professores em relação às escolas onde são colocados, bem como a construção de um sentido de comprometimento das próprias escolas em relação a eles.

Neste sentido, em Portugal, se até 2006 os concursos eram anuais, originando uma permanente mobilidade, mesmo nos docentes dos quadros, após 2006 os concursos

nacionais para a mobilidade dos professores do quadro passaram a ser de três em três anos, e a partir de 2009 de quatro em quatro anos, o que já contribuiu para uma maior estabilidade, mantendo-se, no entanto, o limite anual dos concursos externos para suprimento de necessidades temporárias. Também no Brasil, país cooperante com a OCDE, a mobilidade docente em regime de concurso público só passou a ser possível, a partir de 2010, após a permanência do professor na instituição em que ingressou, por um período mínimo de cinco anos (Cunha, 2019). A opção do professor em relação à permanência ou saída de uma determinada escola pode ter a ver com condicionantes estruturais ou pessoais. Estruturais porque resulta de uma obrigatoriedade legalmente imposta que culmina numa mobilidade compulsiva, pessoais porque pode resultar de uma opção do próprio, ponderadas as vantagens e as desvantagens da mobilidade, mediante as suas preferências.

Não obstante a evolução verificada em Portugal após 2006, o CNE (2016) recomendava, por um lado, a necessidade de diminuir a rotatividade dos docentes em Portugal, manter a estabilidade e mudar as políticas de recrutamento, alertando, por outro lado, para a importância de colocar professores mais experientes em locais mais desfavorecidos e em escolas que se foram degradando em termos de imagem social e de aproveitamento escolar, promovendo também nestes locais uma escola pública de qualidade. Num estudo mais recente o CNE (2019b) sustenta que as escolas, principalmente as mais problemáticas, necessitam de professores motivados e que saibam trabalhar em equipa, sendo que "um dos obstáculos que as escolas enfrentam na promoção do sucesso prende-se com a impossibilidade de manterem as equipas docentes durante o tempo necessário para porem em prática as medidas que definiram" (p. 66). Acrescenta que a estabilidade do corpo docente deverá ser uma prioridade, proporcionando a criação de uma cultura de escola, favorecendo o trabalho de equipa e a colaboração entre docentes, promovendo projetos educativos inovadores em função dos contextos e necessidades de cada escola, e rentabilizando a formação contínua dos professores.

Araújo (2017) também identifica como obstáculo ao desenvolvimento da educação em Portugal este sistema centralizado e a fraca autonomia das escolas, nomeadamente ao nível da colocação de professores, baseada na classificação à entrada na profissão e nos anos de experiência, não sendo relevante o desempenho profissional. Considera, tal como Ronfeldt, Loeb e Wyckoff (2012) nos EUA, e Cunha (2019) no Brasil, que a mobilidade docente é especialmente penalizadora para as escolas mais isoladas e com alunos com mais necessidades, sendo estas onde tradicionalmente a mobilidade docente é mais acentuada. Esta posição vai de encontro ao pensamento de Hanushek, Rivkin e Schiman (2016) quando referem que os efeitos negativos da mobilidade docente nos EUA são maiores nas escolas que lecionam níveis inferiores, ou seja, em alunos mais jovens, havendo menos evidências

desses efeitos negativos nas escolas que lecionam níveis mais avançados, ou seja, em alunos mais velhos. Pinto (2000) focou este mesmo aspeto em Portugal demonstrando haver uma relação entre a descontinuidade educativa e a descontinuidade pedagógica, introduzida pela mobilidade compulsiva, e as práticas de avaliação dos alunos, num momento tão importante para os alunos como o 1º ciclo do ensino básico. Adnot, Dee, Katz e Wyckoff (2016) concordam que, na realidade americana, o *turnover* pode ser negativo para os alunos uma vez que os mesmos já se acostumaram e familiarizaram com um determinado estilo de ensino praticado por um determinado professor, sendo que, no entanto, essa mobilidade poderá ser positiva para os alunos e para a escola se afetar apenas os docentes menos eficientes, o que não se aplica à realidade portuguesa uma vez que a avaliação de desempenho não é considerada nas principais formas de mobilidade.

Guin (2004) considera que "embora exista pouca evidência direta de como e até que ponto a rotatividade de professores afeta negativamente as escolas, existem razões legítimas para justificar a preocupação" (p. 2). Chama a atenção para o impacto que a mobilidade de professores poderá ter na capacidade de a escola funcionar enquanto organização, já que uma escola será tanto mais eficaz quanto maior for a confiança e a coesão dos seus profissionais, o que se irá refletir no desempenho dos alunos. Xaba (2003) também considera que a rotatividade influencia o desempenho e a eficácia da escola, uma vez que os projetos educativos exigem uma ampla interação entre educadores o que, consequentemente, prejudica a qualidade da coesão e do desempenho escolar. Guin (2004) identifica ainda como efeitos negativos da alta rotatividade docente aquilo que designa por "custos intangíveis", como sejam uma diminuição na moral e confiança dos professores e um aumento da tensão nas relações de trabalho. Considerando a confiança relacional fundamental e os professores como a base das trocas sociais, porque são a principal ligação com os pares, com os alunos, com os pais ou com a direção, a mobilidade frequente é apontada como um obstáculo ao trabalho colaborativo, capaz de "corroer a confiança relacional" (p. 3). Argumenta que é difícil estabelecerem-se relações de confiança em escolas que estão constantemente a receber novos professores, porque professores, alunos e pais estão constantemente a lidar com estranhos, indivíduos com quem não têm proximidade. Considera que uma relação de confiança entre pares tem de ter por base um conhecimento prolongado que é posto em causa pela rotatividade, que compromete o trabalho em equipa e a dinâmica de todo o grupo.

Esta ideia de impacto organizacional da rotatividade é reforçada por Ronfeldt, Loeb e Wyckoff (2012) que sugerem mesmo uma perturbação daqui resultante que pode influenciar o desempenho dos alunos. "Quando os professores saem das escolas, os padrões de relacionamento são alterados, o que atrapalha a coesão da comunidade, podendo afetar

o desempenho dos alunos" (p. 6). O impacto no desempenho dos alunos também será efetivo quando os novos professores revelam uma menor eficácia que os anteriores, o que parece evidente, podendo, no entanto, essa menor eficácia ser um efeito da própria rotatividade, já que, como referido por Day e Kington (2008), "um professor que muda de escola ou assume um novo papel, experimentará inevitavelmente um período de instabilidade" (p. 11). Ronfeldt, Loeb e Wyckoff (2012) salientam também, como consequência da rotatividade, as dificuldades de implementação de novas práticas uma vez que as "escolas em vez de progredirem, estão sempre a começar de novo" (p. 7), pelo que defendem uma política promotora de uma redução da rotatividade docente.

Também é frequentemente referenciado na literatura o facto de, sendo a aproximação à residência tradicional uma prioridade, muitas vezes na origem da mobilidade também poder estar o *status* e as condições de trabalho oferecidas pela escola de destino, as caraterísticas dos alunos (nível socioeconómico, perfil e desempenho escolar), e a imagem das estruturas de liderança (Cunha, 2019; Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2012; Xaba, 2003). Neste sentido, é recorrentemente citada a importância de um bom clima de escola, de um ambiente favorável à aprendizagem, de um corpo docente coeso, com objetivos comuns e da existência de boas relações entre professores, alunos e restante comunidade. É possível supor que, numa mesma localidade, uma escola com boa reputação atraia mais candidatos para preencher uma determinada vaga de professor, enquanto uma instituição de ensino com baixo prestígio tenha mais dificuldade em preencher uma vaga. Ao mesmo tempo, a primeira tenderá a perder menos professores e a apresentar níveis de rotatividade mais baixos, enquanto a segunda se poderá constituir numa "escola de passagem", perdendo mais professores e apresentando níveis de rotatividade mais elevados. Desta dinâmica poderá resultar uma repartição desigual de professores entre escolas, nomeadamente em relação às suas competências e nível de desempenho, uma vez que os professores mais bem posicionados no concurso e mais experientes tendem a escolher as escolas que mais garantias lhe oferecem.

Um estudo realizado no Brasil, Estado de São Paulo, por Casanova e Azzi (2015), conclui que mais importante do que a escola em que o professor atua é o tempo de atuação nessa escola, pois quanto maior o tempo de atuação numa mesma escola, maior a perceção que os professores adquirem da sua autoeficácia. Os autores defendem a importância de se estruturarem muito bem as condições de trabalho para que se evite a rotatividade docente, estimulando o professor a atuar mais tempo numa mesma escola. Destacam a importância de promover uma maior crença na eficácia coletiva, já que a atuação individual é interdependente da atuação coletiva. Consideram fundamental o término da rotatividade constante e a promoção de condições de trabalho que privilegiem a dedicação exclusiva a

uma unidade escolar, "pois pode possibilitar condições para uma formação coletiva em serviço na própria escola, coerente com a proposta pedagógica dela e necessária para o trabalho pedagógico coletivo" (p. 249).

Na opinião de Cunha (2019), a existência de mobilidade docente não é considerada um problema em si, já que todas as escolas convivem com esse facto numa certa proporção. Alguma rotatividade é, portanto, normal e esperada. Por mais estável que seja o corpo docente de uma escola haverá sempre necessidade de suprir necessidades temporárias, por exemplo resultantes de aposentações, licenças de parentalidade ou baixas médicas. Altas taxas de rotatividade é que "podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipa entre professores e a interrupção do planeamento pedagógico realizado durante o ano letivo, podendo gerar consequências negativas para o processo de aprendizagem dos alunos" (p. 4), afetando diretamente o quotidiano escolar.

De um outro estudo realizado no Brasil, por Azevedo e Silva (2012), podemos concluir que a rotatividade docente tem uma influência significativa no contexto escolar, sendo possível destacar os seguintes elementos:

i) Desarticulações e descontinuidades dos trabalhos pedagógicos que vinham sendo desenvolvidos, uma vez que a cada troca de professor há rutura no trabalho, em alguns casos de forma subtil, noutros, de forma mais abrupta;
ii) Possíveis divergências nas metodologias adotadas entre o antigo e o novo professor, uma vez que não existe interação entre eles, interferindo no desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
iii) Uma possível rutura na afetividade com os alunos, que muitas vezes procuram "testar" os novos professores, podendo gerar indisciplina. Esta, em regra, é uma forma de protesto em relação à situação vivenciada por eles, principalmente quando mantinham alguma afetividade com o professor anterior;
iv) A natural demora na adaptação da relação professor–aluno, gerando nos alunos uma menor credibilidade em relação ao novo professor, pela insegurança e desorganização no trabalho pedagógico que pode revelar;
v) A falta de conhecimento da realidade social pelo novo professor, não tendo o tempo necessário para uma adaptação que permita um trabalho que respeite as dificuldades e as diferenças;
vi) A possível falta de comprometimento e responsabilidade do novo professor com a aprendizagem dos alunos, face à escassez temporal de duração do trabalho;

vii) A falta de interação com a vida quotidiana da escola, ou mesmo a não adaptação, o que dificultará a criação de vínculos com os alunos, com os outros professores e com a comunidade em que está inserido;
viii) A dificuldade em interagir com a direção e tomar conhecimento das regras, documentos e objetivos da escola, quando a substituição é temporária. Para além disso, as estruturas pedagógicas também encontram dificuldades em estabelecer o diálogo necessário para promover a qualidade, sendo que, quando os resultados começam a aparecer, o professor deixa novamente a escola.

Pelo exposto, os autores defendem a necessidade de estabilidade promovida pela permanência do professor numa mesma escola, o que "permite que os docentes conheçam melhor a realidade escolar e tenham a oportunidade de analisar os resultados obtidos e se dediquem mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar" (p. 8). Defendem o trabalho colaborativo, no qual prevaleça a reflexão, a formação, a procura de alternativas para os problemas quotidianos e o desenvolvimento de projetos gerados pela própria escola, o que não é compatível com elevadas taxas de rotatividade docente.

Por sua vez, Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), identificam um conjunto encadeado de descontinuidades provocadas pela mobilidade docente: na relação interpessoal do professor com os alunos; na relação psicossocial do professor com o grupo turma; na relação pedagógica (relação pessoal e psicossocial, métodos didáticos e organização do trabalho); na relação profissional com os pares (relação interpessoal professor/professores); na relação organizacional do professor com a comunidade escolar e a comunidade educativa; na relação do professor com os pais dos alunos (descontinuidade no envolvimento parental); e na relação comunitária do professor (relação do professor com a comunidade local a que pertence).

Santos, Reis e Sá (2015) salientam que a mobilidade é, desde logo, penalizadora para os alunos, porque resulta de concursos que nem sempre respondem de forma célere às necessidades das escolas, levando a que, muitas vezes, os professores não sejam colocados a tempo ou as vagas existentes numa determinada escola não sejam preenchidas. Face a esta situação é frequente os alunos ficarem durante algum tempo sem aulas a uma determinada disciplina, com reflexos na sua aprendizagem e no sucesso escolar.

Reconhecendo o impacto negativo da mobilidade docente nas escolas enquanto organizações educativas e naqueles que deverão ser entendidos como os principais atores no processo de ensino-aprendizagem, os alunos, não se pode deixar de ter em conta os seus

efeitos diretos sobre os professores, numa altura em que cada vez mais se acentua a exigência social por uma educação de qualidade.

Cavaco (1999), ao analisar o ofício do professor em tempo de mudanças em Portugal, constatava o fenómeno da mobilidade dentro do ciclo de vida profissional de muitos docentes, principalmente em início de carreira, e as dificuldades de articulação das esferas familiar e profissional. A este propósito, refere:

> O sistema de colocações movimenta, de escola para escola, entre localidades e regiões, muitos docentes em início de carreira. (…) Se a experiência adquirida vai tornando menos dramático o enfrentar sucessivo de novos públicos e a adaptação a organizações de escolas diferentes, os compromissos decorrentes da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior (p. 164).

Dos testemunhos recolhidos entre professores jovens, ou menos jovens recordando o passado, Cavaco (1999) salienta termos como "insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação" (p. 165), utilizados para caraterizarem o período sujeito à mobilidade.

É inegável que a qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos depende, em larga medida, da qualidade do corpo docente. A qualidade do corpo docente, por sua vez, depende de múltiplos aspetos, que vão desde a formação dos professores, o seu perfil, os seus conhecimentos, a sua prática, o seu desenvolvimento profissional, a sua avaliação, até às suas emoções e representações, que variam em função da maior ou menor estabilidade com que desempenham as suas funções. O CNE (2019a) realça, desde logo, as dificuldades que o jovem professor enfrenta, logo após a conclusão da formação inicial, para entrar na carreira, ficando muitas vezes anos à espera de exercer a profissão. Os que persistem e, entretanto, não encontraram outras saídas profissionais, acabam por chegar ao sistema desatualizados, desempenhando as suas funções num quadro de instabilidade e precariedade, o que constitui uma primeira dificuldade agravada por uma mobilidade inevitável que se avizinha. Essa mobilidade vai refletir-se na sua vida profissional já que "mudanças frequentes de escola fazem com que os docentes vivam cada ano escolar como uma situação transitória, com eventual impacto no seu desempenho e satisfação profissionais" (CNE, 2019b, p. 66), tendo efeitos também ao nível da assiduidade que é afetada pelo facto de estarem colocados muito longe da sua residência.

A este propósito, Estrela (2014) fala mesmo da emergência de novas profissionalidades, conceito que adiante abordaremos, referindo-se aos professores contratados e aos professores substitutos, professores mais jovens, com pouco tempo de serviço, numa posição mais precária, que estão mais sujeitos à mobilidade, colocados por vezes tardiamente, mudando de escola/agrupamento entre anos letivos ou mesmo dentro do ano letivo. A autora salienta que a colocação tardia destes professores faz com que não participem na organização do ano letivo, no delinear do plano anual de atividades, no acolhimento dos alunos, e nas primeiras reuniões de conselhos de turma, onde são dadas informações importantes sobre as turmas, sobre os alunos com necessidades especiais, ou outros casos. Questiona também até que ponto as escolas dão apoio a estes docentes provenientes de outras escolas/agrupamentos, com culturas e normativos diferenciados, bem como a forma de acolhimento e de integração, que requerem um tempo de que eles não dispõem, pois provavelmente vão embora no fim do ano letivo, se não for antes.

Mais especificamente em relação aos professores substitutos, ou seja, professores contratados que vão suprimindo as necessidades temporárias resultantes, por exemplo, de baixas médicas ou licenças de parentalidade colocadas pelos professores dos quadros, "que mal têm tempo de se adaptar à escola e, quando conseguem o respeito da turma, se o chegam a obter, têm de partir" (p. 24), a autora questiona não só a forma de acolhimento e de integração destes docentes na escola, como a forma como são percecionados, ou como "heróis que conseguem milagres em turmas problemáticas ou, mais geralmente, considerados como pouco qualificados e incompetentes, embora muitos tenham certificação profissional" (p. 24). A Comissão Europeia (2019) também alerta para este facto salientando "a elevada proporção de pessoal não permanente e as lacunas na integração e no desenvolvimento profissional contínuo" (p. 15).

Ryan et al. (2017) salientam o mau estar docente resultante da mobilidade de professores, que muitas vezes está na origem do simples desistir da profissão, principalmente por parte dos professores em início de carreira, refletindo-se negativamente esta mobilidade quer na identidade profissional dos jovens professores quer no clima de escola, sendo que um mau clima de escola é também ele potenciador do stress e da mobilidade docente.

Por sua vez, Junior e Oliveira (2016) entendem a mobilidade docente como um fator de instabilidade profissional, podendo ter um impacto negativo na motivação pessoal e profissional dos professores e pôr em causa o compromisso coletivo com o projeto pedagógico da escola. Para Santos, Reis e Sá (2015), para além das implicações profissionais, a mobilidade apresenta também implicações pessoais, porque obriga os professores "na maioria das vezes, a alterar a sua área de residência, ficando distantes de

casa e dos amigos, provocando que, todos os anos, tenham que recomeçar a vida do zero" e familiares, "porque pela deslocação a que são obrigados, ficam separados dos seus cônjuges e filhos" (p. 54).

Se às já anteriormente referidas fontes de tensão na vida dos professores juntarmos a mobilidade docente a que alguns estão sujeitos, muitas vezes compulsiva, e as implicações daí resultantes, reconhecidas pelos autores citados, facilmente entenderemos a perspetiva de Gil e Hernández-Hernández (2016) quando referem que os professores padecem de um certo transtorno percetivo que faz com que não se sintam considerados e respeitados pela sociedade, sendo que o ensino deixou de ser para muitos uma profissão para toda a vida, obrigando-os a mover-se de forma precária e a ter contratos por horas, sem poderem criar laços com um grupo de alunos, estabelecer vínculos com os colegas e com o meio onde se vão inserindo, sentindo-se "descartáveis, como algo que se usa quando é preciso cobrir uma urgência, alguém que não é valorizado ou considerado quando não se necessita" (p. 6).

Ryan et al. (2017) assumem que a mobilidade se reflete negativamente na identidade profissional dos professores. A identidade profissional é um processo dinâmico, individual e coletivo. Na sua vertente individual, é a imagem que cada professor tem de si mesmo enquanto profissional e da própria profissão, construída a partir das vivências e das interações com os seus pares e com as comunidades por onde vai passando. Diretamente relacionada com a identidade está a profissionalidade. A profissionalidade é "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (Sacristán, 1999, p. 65). A profissionalidade diz respeito à ação do professor dentro da sala de aula e na comunidade escolar, mas diz respeito também aos aspetos relacionais, ideológicos, políticos e culturais que ocorrem entre o professor e a instituição escolar. Para a construção de uma profissionalidade docente é imprescindível existir uma identidade profissional e, naturalmente, a construção da profissionalidade docente, por cada professor, estará dependente da sua identidade profissional naquele momento. Por outro lado, a profissionalidade docente está ligada ao desenvolvimento profissional, uma vez que dele depende, quer a renovação de pensamento e da ação dos professores, quer a imagem/estrutura da própria profissão (Morgado, 2011). Por sua vez, o desenvolvimento profissional pressupõe a promoção de práticas reflexivas e colaborativas enquanto modelo de atuação profissional. Identidade profissional, profissionalidade, desenvolvimento profissional, prática reflexiva e trabalho colaborativo são, pois, conceitos que importa abordar.

1.3 - Elementos para um referencial de identidade profissional docente

1.3.1 - Natureza e dimensões da identidade profissional docente

Nas últimas décadas, o conceito de identidade profissional docente e as questões que o rodeiam, têm sido frequentemente abordadas pela literatura. Autores como Day (2014); Morgado (2011); ou Rosa (2016) referem-se à identidade docente como um conjunto heterogéneo de representações profissionais, a imagem que cada professor tem da profissão e de si próprio como profissional, resultante das suas vivências e das interações que vai mantendo com os seus pares e com as comunidades onde se vai inserindo. Numa perspetiva coletiva, a identidade profissional é definida como um conjunto de traços que caraterizam um grupo de indivíduos, com um certo grau de capacitação e especialização, permitindo-lhes exercer uma profissão com qualidade e compromisso e reconhecer-se e ser reconhecido como elemento integrante de um determinado grupo profissional (Osuna & Mata, 2015). A identidade individual e a identidade do grupo complementam-se, em cada desempenho coletivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada desempenho individual estão presentes as identidades coletivas.

Ao longo da vida, o professor constrói-se e identifica-se com a sua profissão, num processo que começa a desenvolver-se antes da formação inicial (socialização antecipatória), prossegue na formação inicial (socialização pré-profissional) e percorre toda a sua carreira (socialização profissional) construindo e desenvolvendo a sua identidade profissional (Resende et al., 2014). A identidade profissional docente deve ser vista, pois, como um processo e não como um produto, um processo contínuo de integração dos lados pessoal e profissional de se tornar e ser professor. Como salientado por Nóvoa (2013), é um lugar de conflitos, "um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que carateriza a maneira como cada um sente e se diz professor" (p. 16).

Trata-se, pois, de um processo individual e coletivo, em permanente construção, dinâmico e interativo (Dubar, 1997; Galaz, 2011; Nascimento, 2007; Resende et al., 2014), dependente de fatores internos ao indivíduo, como as emoções, os desejos, ou as motivações, e externos, como as caraterísticas do mercado de trabalho, as experiências de vida em contextos particulares, os valores dominantes ou o contexto histórico (Alarcão & Roldão, 2008; Beauchamp & Thomas, 2009).

Cada professor é único apresentando as suas próprias particularidades, "a identidade é constituída pela mente, pelo coração e pelo corpo" (Day, 2014, p. 71), sendo moldada pelas interações sociais. Numa dimensão social, ser professor significa ser visto socialmente como tal, as expetativas e os contextos externos têm muita influência na identidade profissional que os professores constroem. Nas palavras de Ruiz (2015), a "identidade profissional de um professor é uma dimensão da sua identidade social, isto é, o que lhe permite ser identificado no sistema social como pertencente a um corpo profissional" (p. 309). A construção de determinada identidade pressupõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do mesmo, uma vez que o contexto em que o indivíduo está inserido interfere nas suas perceções e expetativas. Galindo (2004) salienta que as identidades são construídas a partir do reconhecimento, quer do auto-reconhecimento (como o sujeito se reconhece), quer do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros), ou seja, a partir da perceção que os professores têm da sua prática e da forma como é reconhecida pelos seus pares.

Para Torres e Gutiérrez (2015), a identidade é construída de maneira dialógica e negociada, passando por processos de construção e reconstrução de significados a partir da própria experiência, e é revelada através de um conjunto de representações que podem ser mais ou menos estáveis, dependendo do processo de socialização.

Uma investigação realizada por Day e Kington (2008) sugere que a identidade é um composto que resulta de interações entre fatores profissionais, situacionais e pessoais. Segundo os autores, cada identidade é composta por dimensões complementares ou concorrentes:

i) A identidade profissional, que se reflete nas expectativas sociais e políticas do que é um bom professor, sendo influenciada pelas políticas de longo prazo e tendências sociais em relação ao que constitui um bom professor. Pode ter vários elementos concorrentes e conflituantes, como sejam as políticas educativas, a carga de trabalho, os papéis e responsabilidades, etc.;

ii) A identidade localizada, ou socialmente localizada dentro de uma escola, departamento ou sala de aula específica, influenciada pelos contextos particulares e afetada pelas condições locais, como sejam o comportamento dos alunos, a liderança, o apoio e feedback, etc.;

iii) A identidade pessoal, influenciada pela vida fora da escola, ligada a papéis familiares e sociais, podendo envolver vários elementos concorrentes, como ser pai, mãe, filho, amigo, etc. O feedback vem da família e dos amigos, podendo eles próprios tornarem-se fontes de tensão.

Os autores concluem que os professores podem experimentar tensões dentro e entre estas três dimensões, num determinado momento, e que cada uma delas está sujeita a uma série de influências positivas e negativas. O comprometimento dos professores, satisfação no trabalho, bem-estar, autoeficácia, resiliência, e perceções de efetividade poderão ser afetados, mas não determinados por essas influências, podendo cada uma delas ser mediada pelo senso de vocação / propósito / valores morais e pela interação entre os professores e o seu ambiente de trabalho. Concluem, ainda, que qualquer uma das dimensões pode tornar-se dominante em determinado momento ou situação particular, pondo em causa a estabilidade das outras, gerando instabilidade e tensão que pode afetar o comprometimento, satisfação no trabalho, bem-estar e eficácia. Consideram, porém, que esta instabilidade não é necessariamente negativa, podendo estimular uma reavaliação do pensamento e renovação de práticas. Dão como exemplo, "um professor que muda de escola ou assume um novo papel, que experimentará inevitavelmente um período de instabilidade, assim como um professor que necessita de aprender novos conhecimentos ou adotar novas estratégias de ensino, monitoramento e/ou avaliação" (p. 11).

Por sua vez, Nascimento (2007) considera que as identidades profissionais se desenvolvem numa relação complexa entre ação e representações. Salienta dois aspetos fundamentais na construção da identidade profissional: por um lado, seguindo as ideias de Dubar (1997), o processo de socialização profissional e das interações nos contextos de trabalho, por outro, citando Lautier (2001), o papel decisivo das representações, que são permanentemente (re)construídas na ação profissional. A autora destaca três dimensões da identidade profissional: *i)* a dimensão motivacional, *ii)* a dimensão representacional e *iii)* a dimensão socioprofissional, que "interagem entre si numa dinâmica complexa, em ligação com a profissionalidade docente em construção e com base na formação profissional" (p. 208), como ilustrado na figura seguinte:

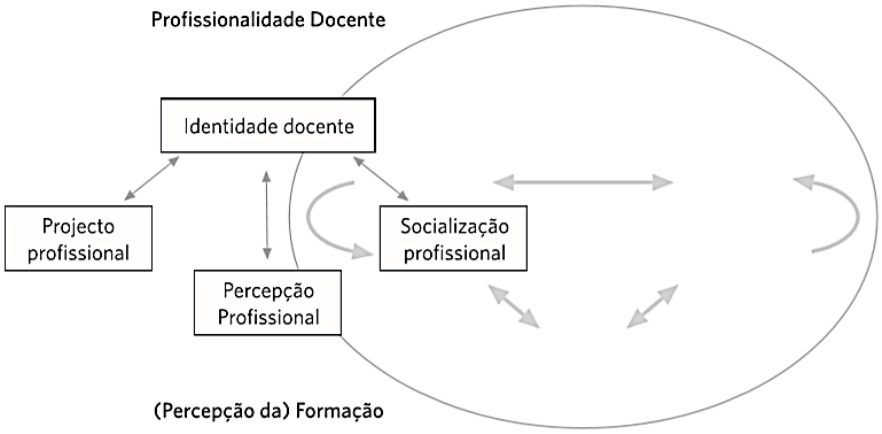


Figura 05 - Dinâmica do processo de construção da identidade docente

Fonte: Nascimento, 2007, p. 209

Seguindo o pensamento de Nascimento (2007), passamos, agora, a discutir estas dimensões, com base nos contributos de outros autores:

i) - A dimensão motivacional é relativa ao **projeto profissional**, incidindo na escolha da docência e na motivação para a mesma. A escolha da profissão pode resultar de motivações intrínsecas, como sejam o gosto pelo ensino, a vocação, numa procura de realização pessoal, ou extrínsecas, relacionadas com questões económicas, como a perspetiva de emprego ou as condições de trabalho, ou sociais, relacionadas com as influências e expetativas geradas por outros (Nascimento, 2007). Neste último aspeto, há que ter em conta que a escolha da profissão docente é feita em condições particulares, já que existe uma vivência prévia da mesma enquanto aluno. Flores (2010) salienta que "os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar" (p. 183). Ao contrário das outras profissões, os alunos, futuros professores, conhecem antecipadamente as escolas e as salas de aula, contextos onde irão exercer a sua atividade, num processo de "socialização primária". Este contacto prolongado com a profissão futura, através da observação dos seus professores, irá afetar em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, num processo de "socialização secundária" referente à passagem do jovem adulto a profissional (Flores, 2010; Galindo, 2004; Resende et al., 2014).

Para além disso, há que ter em conta também o momento da escolha da profissão, quando ele é precoce pode significar uma maior intencionalidade, quando é tardio, uma escolha de recurso. O nível de ensino e a própria escolha da disciplina de ensino também podem afetar a identidade, já que as disciplinas tendem a ter culturas de ensino particulares, (Beauchamp & Thomas, 2009; Galaz, 2015; Torres & Gutiérrez, 2015;). Nascimento (2007) destaca a "importância, para o desenvolvimento e o desempenho profissionais, de uma adequada motivação para a profissão, traduzindo-se num projeto profissional estável e em expetativas seguras de realização" (p. 210). Este ponto de vista é reforçado por Day (2014) quando afirma que "sentir positivamente os conteúdos, as relações e as funções é importante para manter a autoestima, a autoeficácia, o compromisso e a paixão por ensinar" (p. 71).

ii) - A dimensão representacional está relacionada com a **perceção profissional**, no plano da imagem de si enquanto professor e da imagem da profissão. Esta é uma dimensão fundamental na formação da identidade profissional docente porque influencia e integra as restantes. A construção da identidade profissional docente tem por base, por um lado, a perceção que se tem da profissão, ou seja, a imagem da profissão, que se baseia, muitas vezes, como anteriormente referido, na experiência como estudante, envolvendo representações do "bom professor" e um modelo de professor ideal. Por outro lado, tem por

base a perceção que se tem de si mesmo relativamente à profissão, ou seja, a autoimagem profissional, a conceção de si enquanto professor, o "eu profissional", o "como ser", "como agir" e "como entender" (Beauchamp & Thomas, 2009), que irá evoluir desde a formação, numa perspetiva de desenvolvimento profissional. Perguntas como "quem sou eu neste momento?", "que tipo de professor quero ser" e "como me vejo no papel de professor?", são indispensáveis para que se possa perceber a identidade profissional do professor num determinado momento da sua vida profissional (Cheung, 2008).

Lauriala e Kukkonen (2005), citados por Beauchamp e Thomas (2009), apresentam uma visão própria, reconhecendo a identidade e o autoconceito como um mesmo conceito, explicando que o termo identidade tem sido mais frequentemente utilizado em relação aos professores, e o termo autoconceito em relação aos alunos. Na análise que fazem sobre a identidade docente, apresentam um modelo de formação de autoconceito no qual o "eu" é composto por três dimensões: o "eu atual", o que prevalece atualmente, o "eu", aquele que é reconhecido pela sociedade ou um grupo externo, e o "eu ideal", aquele que o indivíduo define como alvo possível para a sua realização, havendo uma interação dinâmica entre estes diferentes "eus".

Num mesmo sentido, Day (2014), citando Kelchtermans (1993), assinala que o "eu profissional", assim como o "eu pessoal", evoluem no tempo, daí ser mais pertinente usar o termo "identidades", sendo constituídos por cinco aspetos que se inter-relacionam: a autoimagem, constituindo o modo como o professor se vê através das histórias da sua carreira profissional; a autoestima, que se traduz na evolução do "eu" como docente com melhor ou pior desempenho, na perspetiva do próprio e dos pares; a motivação para o trabalho, que faz com que o professor continue comprometido com o mesmo ou o abandone; a perceção sobre a atividade, ou seja, a forma como o professor entende o seu trabalho; e a perspetiva futura, ou seja, as expetativas acerca do desenvolvimento futuro da sua atividade.

Estas representações confrontam-se, desde o início da profissão, na transição da formação para o desempenho profissional. Este confronto será positivo num contexto de uma formação inicial adequada, que permita uma "(re)estruturação das representações da docência, proporcionando, por um lado, imagens realistas da profissão e, por outro lado, favorecendo uma autodescoberta relativamente ao desempenho profissional" (Nascimento, 2007, p. 213), ou negativo, "envolvendo a experiência de um choque, daí falar-se em choque da realidade" (p. 213). Segundo a autora, este choque pode resultar de fatores pessoais ou contextuais, podendo ter efeitos dramáticos e levar mesmo a uma situação de rutura.

iii) - A dimensão socioprofissional, localizada ao nível social e relacional, baseia-se sobretudo nos processos de **socialização profissional**. A socialização profissional implica uma integração por parte do professor no grupo, na cultura, e nos contextos profissionais em que desenvolverá a sua atividade. Rosa (2016) salienta que quando se trata de "sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na e sobre a escola, não se pode deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente nas suas expetativas e perceções" (p. 413). No mesmo sentido, Beauchamp e Thomas (2009) referem que

> ao participar numa comunidade de profissionais, um professor está sujeito às influências dessa comunidade no desenvolvimento da sua identidade. Pode-se esperar que os novos professores, cujas identidades são apenas provisórias, sintam em particular o impacto de um contexto comunitário, devendo estar cientes da formação das suas próprias identidades que ocorrerão nesse contexto (p. 180).

Nascimento (2007) realça também a importância da formação inicial, considerando-a uma socialização antecipatória que integra as representações que se foram desenvolvendo ao longo da vida, incluindo a imagem da docência obtida no papel de aluno, com toda a aprendizagem adquirida e vivida na entrada da profissão. Esta socialização profissional, sendo fundamental no início da profissão, vai sofrendo transformações e reestruturações ao longo de toda a carreira, estando os professores sujeitos, pela mobilidade a que são submetidos, a processos de socialização sucessivos, que vão alterando as suas perceções e expetativas relativamente à profissão. Também por isso, "as identidades não são estáveis, são descontínuas, fragmentadas e sujeitas a mudança" (Day, 2014, p. 72).

Para além das dimensões, um aspeto frequentemente trazido para a discussão sobre a identidade docente são as emoções, enquanto uma dimensão do "eu" e um fator que tem influência na expressão da identidade e na sua forma. Como referido por Beauchamp e Thomas (2009), "a emoção pode alterar a identidade de um professor em relação à profissão, mas também pode ser alterada por aspetos da profissão" (p. 180). Em alguns momentos da vida profissional de um professor, alterações nas políticas educativas, por exemplo, com repercussão na sua vida pessoal ou profissional, podem afetar particularmente a identidade do professor, pelas emoções que podem desencadear. É, pois, fundamental um olhar sobre a vida e a pessoa do professor, já que "o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor" (Nóvoa, 2013, p. 15).

Gómez-Torres (2015) também identifica as emoções como um componente identitário muito influente na perceção que os professores têm sobre si mesmos, podendo afetar a sua motivação e o seu compromisso com o exercício profissional. As emoções dos professores não são fenómenos meramente intrapessoais, estão também intimamente ligadas com a visão que têm dos outros e com as interações no seu ambiente profissional, podendo, numa dimensão motivacional, manifestar-se em sentimentos de satisfação ou insatisfação. Como componente da identidade profissional, as emoções permitem-nos saber qual é o sentido que o professor atribui à sua profissão, que aspetos promovem determinados afetos, assim como os que geram antipatia, ou mesmo mal-estar.

Rosa (2016) chama a atenção para o facto de a identidade profissional ser condicionada pela génese e pelo desenvolvimento histórico da profissão, mas também pelos contextos e pelos discursos acerca dos professores, em particular, e da escola, de uma forma geral. Salienta a desvalorização da formação docente, no contexto da crise económica vivida nos últimos anos e da austeridade imposta com impacto também na educação. Destaca alguma "desorientação, associada ao défice de formação para assumir novos desafios, e a tentativa, quase desesperada, para manter as rotinas" o que leva a que, "numa grande amplitude, muitos profissionais realizem um trabalho desadequado, enfrentando uma crítica generalizada que os considera como os responsáveis universais por todas as falhas do sistema educativo" (p. 413). Chama ainda a atenção para outros aspetos, como sejam a alteração da imagem do professor, que anteriormente era um símbolo da autoridade e da providência moral, sendo agora visto como um adversário a ser derrotado pelo aluno; para a alteração da imagem da própria Escola, antes vista como um ambiente seguro, agora vista como um território turbulento; e para a imagem do aluno, antes visto como sujeito em construção a ser encaminhado para a vida em sociedade, agora associado a uma imagem de rebeldia. Estas alterações nas representações e expetativas em relação à escola vão, inevitavelmente, repercutir-se na formação e construção das identidades profissionais docentes.

Estrela (2013), considera que a atividade docente em Portugal se encontra numa encruzilhada de oposições entre estabilidade/precaridade, definição/indefinição de funções e papéis, prestígio/desvalorização social, professor técnico/professor reflexivo, pedagogia/ burocracia, autonomia/normatividade e racionalidade/emotividade. Gomes (2008), Jesus (2004) e Nóvoa (2013) sugerem uma crise de identidade profissional, ou seja, "uma crise na maneira e no jeito de ser professor" (Gomes, 2008, p. 6). Nóvoa (2013) atribui esta crise "a uma evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional" (p. 15). Jesus (2004) justifica essa crise de identidade com o facto de os professores, como anteriormente salientado, serem cada vez mais confrontados com novas responsabilidades,

deveres, exigências e funções que representam uma sobrecarga de trabalho, uma vez que, para além do trabalho na sala de aula, o professor deve ainda preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, organizar atividades extracurriculares, receber os pais ou encarregados de educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se com problemas administrativos da escola, etc.

Estrela (2014), fala na emergência de novas profissionalidades, uma vez que o facto dos professores serem chamados a desempenhar outras funções, desde diretor / subdiretor / adjunto / assessor da direção da escola/agrupamento, coordenador de escola, coordenador de departamento, coordenador de grupo disciplinar, diretor de turma, coordenador de nível, bibliotecário, avaliador do desempenho dos colegas, avaliador da escola, mediador, formador, diretor de centro de formação, etc., pressupõe um alargamento dos saberes que formam a profissionalidade e do sistema de relações que se estabelecem com a comunidade educativa. Esta "multiplicidade de tarefas e a densidade das teias relacionais são de molde a porem em causa a identidade docente, e requerem um novo tipo de profissionalismo marcado por um sentido ecológico da educação escolar" (p. 21).

Face a esta "diversidade de tarefas, os professores têm dificuldade em definir e delimitar os objetivos e prioridades na sua atividade profissional, tanto mais porque não participaram na conceção das novas funções" (Jesus, 2004, p. 197). Daqui resulta uma contradição entre o que os professores gostariam de ser ou foram preparados para fazer, o "eu ideal", e aquilo que eles têm de ser e fazer na sua prática diária, o "eu real". Estrela (2014) fala de "uma forma de desprofissionalização e de proletarização, com a perda de controlo dos professores sobre o seu trabalho" (p. 15). Esta indefinição das funções do professor torna-se tanto mais problemática se tivermos em conta a hiper-responsabilização a que está sujeito, sendo considerado frequentemente, como atrás referido, o responsável imediato pelas falhas do sistema educativo.

Gomes (2008) considera que não se podem ignorar os problemas que resultam das dificuldades na interação social do professor com as comunidades onde trabalha, a insatisfação com as condições de trabalho, o baixo reconhecimento social, ou até, em alguns casos, os sentimentos de insegurança em relação à sua integridade física, o que acaba por afetar diretamente o desempenho da sua atividade. Não se podem ignorar também outros indicadores, como sejam as crenças, valores éticos e morais, e representações construídas/adquiridas sobre ser professor, ou outras implicações, como sejam, as políticas públicas e a forma como o Estado lida com seus professores (Torres & Gutiérrez, 2015).

Partindo de uma investigação desenvolvida por Fullan e Hargreaves (2000) sobre o que os professores pensam sobre a sua profissão, Gomes (2008) apresenta alguns aspetos que podem diagnosticar uma crise de identidade profissional, sendo os mais comuns, *i)* a sobrecarga; *ii)* o isolamento; e *iii)* o pensamento de grupo:

i) - A sobrecarga. Na mesma ordem de ideias de Jesus (2004), Gomes (2011) considera que os professores estão conscientes das alterações que a profissão foi sofrendo ao longo das últimas décadas, nomeadamente a diversificação das obrigações e o aumento das expetativas acerca do seu trabalho, resultando daqui sentimentos de insegurança. A sobrecarga de atividades resulta, muitas vezes, de um défice na comunicação entre os professores e os órgãos de direção das escolas, não ficando claro o que se pretende dos professores, o que os leva, num ato de reação, a assumir muitas vezes um conjunto vasto de atividades paralelas à ação educativa, com a intenção de chamar a atenção para a qualidade do seu trabalho.

ii) - O isolamento. O ensino é muitas vezes assumido como uma profissão solitária, parece mais fácil e rápido planificar aulas e atividades sozinho. Este individualismo é promovido não só pela própria sobrecarga de trabalho, como também pelos horários rígidos e por uma organização inflexível da rotina escolar, ou até pela própria arquitetura das escolas, com salas de aula individuais, dificultando as interações sociais.

iii) O pensamento de grupo. Em oposição ao isolamento, destaca-se a importância do trabalho colaborativo. Mas, muitas vezes, o coletivo funciona de forma contraproducente, ou seja, as mais-valias das parcerias no trabalho podem ser postas em causa quando o pensamento do grupo vai no sentido contrário aos interesses dos alunos e da escola, como sejam a resistência à inovação e à implementação de novas práticas de ensino ou à realização de determinadas atividades.

A docência deve, pois, ser entendida como uma construção social, influenciada por vários fatores e contextos que interagem de forma sistémica e que resultam em diferentes representações construídas pelos professores acerca de si próprios e do seu trabalho. A identidade profissional é o resultado da transformação contínua das experiências de vida profissional e da história de cada indivíduo. A identidade profissional docente é um processo em construção, as experiências vividas vão transformando as suas práticas e atribuindo novos significados à profissão. Como referido por Morgado (2011), "a construção da identidade docente não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida" (p. 798). A identidade profissional constrói-se e transforma-se num

processo contínuo, podendo assumir caraterísticas diferentes em momentos distintos, daí fazer sentido falar-se não em identidade, mas em identidades construídas pelos professores.

A construção da identidade profissional está intimamente ligada à profissionalidade. A profissionalidade, o que é específico da ação docente, que a seguir abordaremos, também se constrói de forma progressiva e contínua, tendo por base o desenvolvimento de competências e o desenvolvimento da identidade profissional.

Qual é então a diferença entre identidade profissional e profissionalidade? Para Alarcão (2014) o conceito de identidade profissional vai para além da lógica analítico-descritiva presente no conceito de profissionalidade. O conceito de profissionalidade remete para a profissão, o de identidade remete para a pessoa, a profissionalidade, tal como ela é apresentada teoricamente, é racional e estática, a identidade é dinâmica e emocional. A identidade constrói-se na relação, na união de vontades e de esforços, não se focaliza tanto na descrição do que fazemos como profissionais, mas no que somos como profissionais. Focaliza-se na resposta às perguntas "quem somos nós, professores?" cuja resposta nos dá a dimensão do presente; "quem desejamos ser?", que aponta para os nossos ideais, e "quem podemos ser?", "que estabelece o confronto, a distância ou a proximidade entre o real e o desejado e nos dá conta das limitações e das potencialidades do contexto" (p. 27).

1.3.2 - A profissionalidade docente

Abordar a profissionalidade docente implica, desde logo, a clarificação de conceitos como "profissão" e "profissionalismo". O conceito de "profissão" resulta de uma construção social, o que o torna suscetível de sofrer alterações de acordo com o contexto, o espaço e o tempo em que é utilizado. Sociologicamente, considera-se profissão toda a ocupação, com algum reconhecimento social, através da qual alguém obtém licitamente os seus principais meios de vida, com utilidade e dignidade, seja qual for a sua realidade. Num sentido mais amplo é toda a atividade, ocupação, função ou emprego que é a fonte principal dos meios de vida de alguém, num sentido mais restrito é uma ocupação muito especializada, bem remunerada e prestigiada (Monteiro, 2015). Já Roldão (2007a) entende que as profissões "se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa" (p. 96).

A designação "profissão" é frequentemente utilizada para identificar um grupo especializado, devidamente formado, competente e digno de confiança pública que, a partir dos seus serviços, obtém prestígio, poder e estatuto económico. "Por definição, uma profissão consiste, antes de mais, na aplicação de conhecimentos especializados para a resolução/satisfação de problemas/necessidades individuais e/ou coletivos" (Monteiro, 2015, p. 33). O saber especializado é expresso através de um vocabulário técnico, adquirido no decorrer de uma formação escolar/profissional, implicando ainda processos de controlo de admissão à profissão; um código deontológico profissional; uma autonomia profissional; uma organização em associações profissionais; condições de trabalho adequadas; e uma orientação para o cliente e para o ideal de serviço. O critério para a escolha de um profissional deverá ser preferencialmente a "sua competência científico-técnica, e não tanto a (boa) pessoa que pode ser. Embora se espere que um bom profissional seja uma boa pessoa, um profissional competente pode ser uma pessoa má, e uma boa pessoa pode ser um profissional incompetente" (Monteiro, 2015, p. 33), ou seja, é necessário separar a natureza da pessoa do seu "profissionalismo", conceito que adiante abordaremos.

Tendo por base as características inerentes à "profissão" atrás enunciadas, por vezes surgem dúvidas quanto à validade do conceito de profissão atribuído à atividade docente, questionando-se principalmente a sua autonomia profissional, tendo por base o carácter centralista dos currículos, elaborados por especialistas científicos, sob o controlo do Estado, que deixam aos professores o papel de "meros executores de decisões que outros prescreveram, remetendo-os para o estatuto do funcionalismo público e para a posição de meros técnicos curriculares" (Morgado, 2011, p. 804). Efetivamente, o professor concretiza

pedagogicamente as orientações concebidas, o que enfatiza a tecnicização do seu trabalho, uma consequente perda de autonomia no processo de ensino e, consequentemente, uma degradação do seu estatuto.

A este propósito, Day (2001) defende que os professores, não detendo efetivamente o controlo sobre os padrões profissionais devem, no entanto, aproveitar a oportunidade que lhes é dada para, através da tomada de decisões sobre determinados procedimentos a serem ou não adotados, exercerem verdadeiramente a sua autonomia. Na mesma ordem de ideias, o CNE (2019a) defende que o conhecimento profissional docente é de uma enorme complexidade, que vai muito além do somatório de saberes científicos e procedimentais traduzidos na simples prática de transmissão de conhecimentos, sendo fundamental promover competências de reflexão e de meta-análise, bem como a capacidade de análise crítica e de decisão fundamentada do currículo. Morgado (2011) afirma mesmo que "a possibilidade da escola se (re)afirmar como um espaço de referência social depende da capacidade dos professores construírem uma verdadeira autonomia curricular" (p. 795).

Neste sentido, seguindo o pensamento de Freitas (2001), hoje em dia, na escola, na sua sala de aula, o professor é autónomo na medida em que tem que tomar decisões que excedem em muito o que lhe foi dito que deve ensinar, ou seja o currículo que lhe foi prescrito. O como deve ensinar é um problema seu, e aí ele tem de atuar sozinho, assumir estratégias para as quais se deseja tenha a competência para fazer a melhor escolha. É na sala de aula, depois de fechada a porta, ou deixando-a aberta, ou mesmo saindo da sala que, segundo o autor, ocorre aquele que é um dos maiores desafios atuais da profissão docente que é a inovação curricular, ou seja, uma prática de gestão criativa do currículo. Roldão (2005) alerta, no entanto, para o facto do poder do professor que decorre do isolamento e da privacidade na sala de aula com os seus alunos, poder conduzir a uma antiprofissionalidade uma vez que vai substituir a "legitimidade do saber que fundamenta a ação, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares" (p. 111). Isto significa que a aparente liberdade que o professor goza ao se isolar pode pôr em causa a legitimidade do saber, a partir do momento em que a sua ação não é fundamentada nem legitimada pelos seus pares. A crença presente na cultura docente de não precisar legitimar/justificar a ação diante dos pares indica precisamente a não-profissionalidade, um mecanismo de defesa que atenta contra a docência como profissão plena.

Para Morgado (2011), é necessário que os professores "deixem de se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e

pedagógica e se assumam como profissionais autónomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham" (p. 808). A atividade docente não se resume, pois, a uma mera aplicação de padrões estandardizados, já que o professor é um profissional que toma decisões e dirige a sua ação não mecanicamente, mas sim de forma reflexiva e em função dos seus próprios pensamentos e da avaliação que faz de cada situação. A atividade docente, enquanto "profissão", frequentemente referenciada como um conjunto de saberes (académicos e pedagógicos) especializados, deve ser entendida também como "uma atuação onde a ambiguidade e multiplicidade das funções são o seu melhor traço definidor e a necessidade de práticas reflexivas o seu selo de marca" (Bizarro & Braga, 2005, p. 18).

Nóvoa (2017) defende que existe uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais, no caso da docência, entre aquilo que o professor é e a maneira como ensina. Segundo o autor aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais: uma vida cultural e científica própria, devendo os professores, como pessoas, ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte, só assim é possível manter com os alunos um diálogo com riqueza formativa; uma dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional, que se reflita na ação docente num compromisso concreto com a educação de todas as crianças; e a compreensão de que tem que estar preparado para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade, para responder e decidir perante situações inesperadas, devendo estar, na altura certa, à altura das suas responsabilidades.

O conceito de "profissionalismo" refere-se à natureza de um trabalho, através da existência de uma ética própria. O profissionalismo "constrói-se e evolui por seleção deliberada ou espontânea de valores e de práticas partilhadas e reconhecidas pelos profissionais em diferentes contextos socio-históricos" (Estrela, 2014, p. 10). Tem duas utilizações mais correntes, por um lado consiste em fazer bem o que se faz, seja lá o que for, por outro significa fazer bem aquilo que se é suposto saber e se pode fazer. Significa o exercício de uma profissão de acordo com o seu conteúdo identitário, numa lógica normativa, de licitude e de eticidade (Monteiro, 2015).

Contreras (2012) salienta a necessidade de clarificar as diferenças entre profissionalismo, profissionalização e profissionalidade docente. Segundo o autor, o profissionalismo relaciona-se com a procura de reconhecimento profissional, compromisso, responsabilidade e representação de habilidades específicas; a profissionalização relaciona-se com o processo de racionalização no ensino, homogeneização da prática dos docentes, burocratização do ensino e perda da autonomia dos professores, sendo usada pelos

professores como forma de conquistar melhores condições de trabalho; a profissionalidade relaciona-se com o desempenho, valores e intenções que norteiam o processo de ensinar e os objetivos que se pretendem atingir e desenvolver no exercício da profissão, o que se traduz na forma como o professor interpreta e vive o seu trabalho no dia a dia. Define três dimensões da profissionalidade: a obrigação moral, associada ao compromisso com a ética da profissão e com o desenvolvimento e reconhecimento do valor do aluno, colocada em evidência quando o professor se confronta com as suas próprias decisões no que diz respeito à prática; o compromisso com a comunidade, relacionado com a possibilidade de equacionar as expetativas sociais do currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem na ação de ensinar, o que deve assumir de forma partilhada e não isolada; e a competência profissional, correspondente aos recursos intelectuais empregados na construção do conhecimento profissional, nas habilidades e técnicas para desenvolver a ação educativa, e na análise e reflexão sobre a prática e formas de intervir para valorizar o ensino.

Para Roldão (2005), o profissionalismo é a própria natureza do trabalho do professor, trazendo para primeiro plano as obrigações morais para com os alunos e o comprometimento para com o seu autodesenvolvimento, carregando uma carga valorativa do "bom profissional". Já o termo "profissionalidade" remete para o conjunto de características, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores específicos de uma profissão. A profissionalidade docente surge associada às oportunidades que se criam para o professor desenvolver um novo conhecimento e novas competências pedagógico-didáticas e organizacionais. A profissionalidade pode ser analisada e entendida tendo em conta a interdependência de quatro descritores fundamentais para a afirmação da profissão e para o seu estatuto, como sejam: o reconhecimento social da especificidade da função, que diz respeito a uma clara identificação da natureza específica da atividade, à sua utilidade e ao seu reconhecimento social, por oposição à indiferenciação; a existência de um saber específico, ou seja, o domínio de um saber próprio e profissional, indispensável ao desenvolvimento da atividade e à sua natureza; o poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido, que diz respeito ao controlo e à autonomia sobre a ação e consequente responsabilidade social e pública, ou seja, o controlo sobre a atividade e a autonomia do seu exercício; e a pertença a um corpo coletivo, que partilha, regula e defende todos aqueles que exercem a atividade docente, promovendo o reconhecimento, a credibilidade e a exclusividade. Estes descritores permitem observar o docente enquanto profissional, partindo de um conjunto coeso de proposições que podem permitir uma melhor compreensão da constituição da sua profissionalidade. Para a autora é no saber específico que se encontra a maior fragilidade. O paradigma do professor que domina exclusivamente

um saber já não faz sentido, faz mais sentido entender o professor como aquele que sabe levar os outros a saberem. O professor deve exercer uma função ativa, de mediação entre o saber que transmite e o aluno, orientando o seu esforço não só para o saber, mas também para a apreensão do saber, ou seja, ensinar o saber de maneira a mobilizar o aluno para que este se aproprie dele. Essa função é específica do professor e reforça o estatuto da sua profissionalidade. Num mesmo sentido, Bizarro e Braga (2005) defendem uma intervenção coerente dos docentes, orientada para um paradigma profissional alternativo, que rompa com as matrizes disciplinares convencionais que veem o aluno como um mero recetor de conhecimentos, as matérias compartimentadas, e o papel da escola como sendo exclusivamente o da transmissão de saberes.

Roldão (2007a) fala de um momento particularmente crítico do processo de desenvolvimento profissional docente, estando em jogo a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente. Daqui resultará um de dois caminhos, ou o salto desejável para um nível mais consistente de profissionalidade, assente na afirmação do conhecimento profissional, ou um recuo para situações de proletarização e funcionarização. Para esta segunda via, menos desejável, podem contribuir fatores como a massificação escolar, com a consequente expansão e diversificação dos públicos escolares; a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola, geradora do seu anacronismo perante as realidades atuais; ou a pressão das administrações e dos poderes económicos para uma funcionarização acrescida dos docentes. Em relação a este último aspeto a autora salienta o contributo dos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou e que contradiz a alegada reivindicação de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade.

Por sua vez, Estrela (2014) considera que os conceitos de profissionalidade e profissionalismo estão reciprocamente implicados, o conceito de profissionalismo tem sido adotado "como o ideal coletivo de serviço que integra a profissionalidade e lhe confere sentido, sem o qual a profissionalidade fica ameaçada de um simples tecnicismo ou de uma grande subjetividade" (p. 9). Atribui uma maior dificuldade de abordagem da problemática da profissionalidade e do profissionalismo à complexidade dos conceitos "que não são isoláveis de outros que também não são unívocos, como profissão, profissionalização, formação, socialização, identidade, desenvolvimento profissional, cultura profissional, ética e deontologia" (p. 7). Considera que falar apenas em profissionalismo docente não exclui, mas engloba, a profissionalidade, já que a profissão docente assume um carácter eminentemente relacional e ético, que engloba o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, à escola e à comunidade, e ainda valores como honestidade, verdade e respeito pelo outro, exigindo uma profissionalidade competente.

Considerando a profissionalidade e o profissionalismo enquanto dimensões ou elementos constituintes e caraterizadores de uma profissão, ou de um grupo profissional, que está a profissionalizar-se, Gonçalves e Almeida (2019) salientam que essas duas dimensões, embora coexistam a partir de uma relação de interdependência, possuem especificidades: a profissionalidade remete para o campo dos saberes num âmbito local, para a atuação prática, sendo estes saberes diversos e plurais; o profissionalismo, embora não se distancie desta mesma lógica dos saberes, relaciona-se com objetivos mais amplos que um grupo profissional pretende alcançar, seja no cenário social ou na própria estrutura organizacional das profissões em geral. Evidenciam também que uma abordagem à profissionalidade e ao profissionalismo docente, deve ter em conta contextos diversos que os influenciam, como sejam: o contexto histórico, podendo os conceitos terem adquirido diferentes sentidos, determinados pelas posições ideológicas, por mudanças económicas, políticas, etc.; os contextos intrínsecos ao próprio sujeito, que se relacionam com sua história de vida, com as suas experiências pessoais, familiares, formativas, profissionais, etc. e que se refletem na sua identidade pessoal e profissional; o ambiente de trabalho em que atuam os professores, que pode estar relacionado tanto com aspetos físicos como relacionais e contribuir positivamente ou negativamente para a prática docente e para o desenvolvimento profissional; e os contextos políticos que estão presentes nas escolas na forma de decisões políticas organizacionais e educativas que regulam a formação, o currículo, a avaliação, etc.

Sacristán (1999), entende que a prática docente pressupõe decisões individuais, muito embora esteja condicionada e responda a normas coletivas e a regulações organizacionais. Entende que o professor não deve ser visto como um técnico ou um improvisador, mas como um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e/ou experiência para se afirmar em contextos pedagógicos coletivos e práticos. Colaborando em rotinas orientadas para a prática e enraizadas na cultura, os professores assemelham-se entre si, o que contribui para legitimar a profissionalidade docente. O autor entende que a profissionalização dá ao professor o domínio da utilização de práticas profissionais de forma consciente e que o profissionalismo docente está relacionado com as situações que caraterizam a sua prática educativa. Por sua vez, a profissionalidade é entendida pelo autor como aquilo que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Comportamentos, porque implica modos de ver, viver e atuar na profissão; conhecimentos, porque implica a existência de um corpo de saberes específicos de natureza académica e pedagógica, imprescindível ao exercício da profissão; destrezas, porque implica aptidão e habilidade para o desempenho da profissão; atitudes, porque implica modos de ser e agir marcados pelos traços específicos de pessoalidade; valores, porque implica princípios, uma

conduta ética e normas comportamentais ligadas a um código deontológico. Segundo Gonçalves e Almeida (2019), a profissionalidade manifesta-se nas muitas práticas desenvolvidas pelos professores no seu dia a dia, como seja selecionar os conteúdos do currículo, planificar, ensinar, organizar o espaço da sala de aula, avaliar os alunos, avaliar-se, refletir, interagir com os pais, etc.

O termo profissionalidade, segundo Monteiro (2015), pode ser utilizado num sentido mais restrito ou mais amplo. Em sentido restrito diz respeito à ação profissional, num sentido mais amplo, significa o perfil global da profissão, ou seja, tudo o que a distingue de outros grupos ocupacionais. Considera como fatores de nível de profissionalidade os seguintes: O valor do serviço, isto é, a importância para as pessoas e para a sociedade do objeto da atividade profissional; o conteúdo identitário, formado pelos saberes, valores e qualidades que distinguem uma profissão e os seus membros; a autonomia profissional, ou seja, a independência e a responsabilidade com que a profissão pode ser individualmente exercida e coletivamente gerida; e o estatuto profissional e social, que se traduz em rendimentos, influência e prestígio. Estrela (2014) também evidencia que profissionalidade e profissionalismo integram uma "dimensão coletiva, que é parte integrante de uma profissão, e uma dimensão individual ligada à maneira como cada docente se prepara e coloca face a ela, a pratica, participa da cultura do grupo e constrói a sua identidade profissional" (p. 11).

Segundo Morgado (2011), "a profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira" (pp. 798-799), sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão.

Severo (2016) entende a profissionalidade como um conceito que sintetiza o processo de construção do ser e estar na profissão, envolvendo as representações do professor em relação à sua atividade profissional. Essas representações contêm elementos do significado social e profissional da profissão e "dos motivos que o levaram a investir numa determinada trajetória de desenvolvimento profissional, através das formas de inserção na profissão e socialização dos hábitos, habilidades e competências que esta supõe" (p. 270). A noção de profissionalidade está relacionada como o modo como o professor constrói o seu contexto de trabalho e se constrói a partir dele, sendo o modo como imprime um caráter profissional à sua atividade revelador do nível de profissionalidade que carateriza a sua ação educativa. Segundo o autor, é na atividade docente que o professor mobiliza os saberes e competências, concebidas como descritores profissionais, que caraterizam a identidade da profissão

docente. Deste modo, o termo profissionalidade também se revela associado ao conceito de saberes, competências e identidade, constituindo o elemento que qualifica o trabalho do professor em função do que é requerido para o exercício da profissão, envolvendo descritores de identidade e finalidades do trabalho docente. A este propósito defende que "o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício do trabalho docente está em função do que o próprio docente entende que se deva constituir objeto e objetivo da sua ação" (Severo, 2016, p. 270).

Morgado (2005) apresenta três modelos de profissionalidade docente. O *modelo de racionalidade técnica*, no qual o professor é apresentado como um profissional técnico, que aplica com rigor um conjunto de conhecimentos teóricos e técnicos previamente adquiridos; O *modelo de racionalidade prática*, no qual o professor é apresentado como um profissional reflexivo em que o conhecimento resulta de sucessivos e continuados processos de reflexão em relação à prática; o *modelo sociocrítico*, no qual o professor é apresentado como intelectual crítico, cuja função não se pode resumir à simples transmissão de conhecimentos ou ao treino de habilidades práticas, devendo promover nos alunos um espírito crítico capaz de os capacitar para a necessária intervenção e transformação social. O professor deve, pois, contribuir para a formação de indivíduos ativos e críticos, capazes de participar e de intervir nas comunidades em que se inserem, assumindo uma ação interventiva que ultrapassa as dimensões discursiva e reflexiva. Segundo o autor, a atuação do professor não pode deixar de integrar as dimensões de cada um dos modelos apresentados, que devem ser doseadas em função de algumas variáveis como sejam a personalidade, o tipo de alunos, os programas que operacionaliza, etc. O professor, por ele designado como "professor da contemporaneidade", deve deixar de ser visto como um mero detentor e difusor de conhecimentos especializados, para passar a ser "encarado como um dos principais parceiros de um saber coletivo, a quem compete organizar e ajudar a construir" (p. 69), permitindo aos alunos participar nessa construção.

Estrela (2014) considera que a construção da profissionalidade docente não depende exclusivamente do professor. O professor, sendo o principal e insubstituível ator na construção da sua profissionalidade é, no entanto, condicionado por uma série de interações e constrangimentos que, desde logo, a condicionam, tais como: Os órgãos do estado democrático, nomeadamente o Ministério da Educação, que tem o poder de elaborar e prescrever normativos sobre a educação, a escola e a sua relação com a sociedade, com implicações nas funções e papéis dos professores; os técnicos e especialistas de educação, enquanto peritos que interpretam o sentido das políticas educativas, de acordo com tendências dominantes da investigação curricular, que desenham perfis, prescrevem objetivos, competências gerais, transversais, especificas e metas, dando, por vezes,

sugestões para a sua implementação/concretização, exercendo um poder de uniformização e delimitação da profissionalidade; os diretores de escola ou agrupamento, que reinterpretam os normativos, adaptando-os ao seu território e criando outros, respondendo às realidades locais; outros técnicos do Ministério da Educação, como os juristas, que interpretam as políticas educativas e as transpõem para os normativos; e os teóricos e investigadores educacionais e os professores das escolas de formação de professores que traçam as linhas de uma profissionalidade ideal.

O último aspeto referido por Estrela (2014), remete para a noção de profissionalização. A profissionalização é um processo político, social e individual, sendo estes descritores indissociáveis, mas também é um processo coletivo. Ao procurarem um curso superior que os habilite a exercer a função docente, os futuros profissionais procuram uma especialização numa determinada área. A profissionalidade expressa o agir docente, baseado em conhecimentos apreendidos e legitimados na formação e no desenvolvimento profissional, consistindo "num movimento entre os saberes práticos e teóricos, que fundamentam a ação do professor no exercício de sua profissão" (Gonçalves & Almeida, 2019, p. 88).

A formação de professores, nomeadamente a formação inicial, entendida como uma etapa precedente à entrada na profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa, iniciando a construção da sua profissionalidade, é entendida por Morgado (2011) como "deficitária na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente" (p. 802). A posição de Morgado (2011) vem de encontro ao que Nóvoa (1992) já diagnosticou, quando salientava que a formação de professores ignora, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação; e que a formação não é feita em articulação com os projetos educativos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos", na perspetiva do autor, inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspetiva do professor individual e do coletivo docente.

Para Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, daí ser tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Sustenta, ainda, que a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um

pensamento autónomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Para Nóvoa (1992), a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio da classe e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Nóvoa (2017), continua a defender que a formação docente se deve fazer em contacto com a profissão e com as escolas, já que "não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares" (p. 1122). Adverte para a necessidade de uma maior ligação entre as universidades e as escolas, considerando que o espaço universitário é fundamental e insubstituível, mas que deve ser complementado com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. Chama ainda a atenção para a necessidade de se reconhecer devidamente o papel e a função formadora dos professores presentes nas escolas que, "apesar de presentes, acabam por estar ausentes, o que impede uma ligação forte entre profissionais e licenciandos (futuros profissionais)" (p. 1123).

Posterior à formação inicial, Nóvoa (2017) considera a indução profissional um tempo decisivo para os professores que, no entanto, é descurado. Sendo reconhecido como uma fase de desenvolvimento profissional, o período de indução é o momento de contacto com a profissão, "perspetivado como um processo de socialização, que ocorre no contexto da escola, que deverá possibilitar a assimilação da cultura da organização, bem como a (re)configuração do perfil de desempenho exigível" (Almeida, Costa, Pinho & Pipa, 2018, p. 198). O facto de o período de indução ser negligenciado resulta, segundo Nóvoa (2017), por um lado, do facto das escolas não desenvolverem processos adequados de integração na profissão e, por outro, de continuar a haver alguma "dificuldade em diferenciar os professores, reconhecendo o papel que os professores mais capazes podem e devem assumir junto dos jovens professores" (p. 1124).

Num mesmo sentido, o CNE (2019b) também reconhece a importância da realização de um período de indução nas escolas que promovesse o consolidar da "formação obtida, através do contacto com a comunidade e a cultura escolares e do apoio de um professor orientador da escola" (p. 10). No recrutamento de pessoal docente em Portugal, o que está previsto como requisito para a nomeação definitiva em lugar de quadro é a conclusão de um período probatório, de um ano, com avaliação de desempenho igual ou superior a bom. Apesar deste requisito, a maioria dos docentes (72% em 2018/2019, segundo dados do CNE) acaba por

ficar dispensada da realização do período probatório, porque quando acedem ao lugar de quadro já têm vários anos de serviço prestado.

Depois da fase de indução profissional, nem sempre existente e nem sempre eficaz, segue-se uma fase de estabilidade na profissão que deve ser marcada por um esforço de permanente atualização. Esta atualização pode resultar de programas de formação contínua ou da promoção de cursos de especialização e pós-graduações nas diferentes áreas científicas e pedagógicas, mas é fundamental que se desenvolva "no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente" (Nóvoa, 2017, p. 1125). Roldão (2007a) partilha a mesma posição quando, referindo-se à formação, salienta que "o saber profissional tem de ser construído assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros" (p. 101). Para Nóvoa (2017) a formação é fundamental, não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico, mas também para construir a profissionalidade docente. Neste sentido, refere que "não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa" (p. 1131).

A profissionalidade é, pois, um conceito que se associa intimamente ao conceito de desenvolvimento profissional, sendo ambos vistos como elementos nucleares, seja em termos de estrutura da própria profissão, seja em termos de renovação do pensamento e da ação dos professores, sendo por isso "frequentemente apontados, tanto nos discursos políticos como na literatura da especialidade, como fatores a ter em conta nas mudanças que urge imprimir no sistema, em particular ao nível das práticas que os professores desenvolvem nas escolas" (Morgado, 2011, p. 799). Pensar a profissionalidade docente "como processo de constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva" (Garzoni & Davis, 2017, p. 1411). No mesmo sentido, para Gonçalves e Almeida (2019) a profissionalidade, por envolver vários saberes, como sejam os saberes das disciplinas, do currículo e da experiência, também pode ser entendida enquanto conjunto de saberes que subsidiam o desenvolvimento profissional, conceito que a seguir abordaremos.

1.3.3 - O desenvolvimento profissional

A natureza, a dimensão e as características do desenvolvimento profissional dos professores é uma temática frequentemente abordada por diferentes autores que lhe reconhecem alguma complexidade, que começa logo pela designação do conceito. Na literatura encontram-se várias referências a formação, formação permanente, formação contínua, formação continuada, formação em serviço ou aprendizagem ao longo da vida. Respeitando as diferentes designações utilizadas entendemos, no entanto, na linha do pensamento de Day (2001), Marcelo (2009) e Roldão (2017), que a designação "desenvolvimento profissional" se adequa melhor à conceção do professor enquanto profissional do ensino, uma vez que o conceito de "desenvolvimento", por si só, já apresenta uma conotação de evolução e continuidade num processo de crescimento profissional.

Abordar a questão do desenvolvimento profissional dos professores implica, antes de mais, enquadrá-lo com outros aspetos da prática docente no contexto de uma profunda interligação. O primeiro refere-se à prática letiva, que corresponde ao aspeto essencial da atividade do professor, ou seja, aos momentos em que o professor interage com os alunos, com a intenção explícita de promover aprendizagens e desenvolvimento cognitivo; o segundo diz respeito à prática extraletiva, que inclui todos os restantes momentos da atividade profissional do professor, em que ele interage com os outros elementos da comunidade educativa, sejam colegas, responsáveis educativos, famílias, e restante comunidade escolar, ou trabalha, sozinho ou em equipa, no planeamento, na preparação e na avaliação dos momentos de prática letiva; por último, o desenvolvimento profissional, que corresponde aos momentos em que o professor procura explicitamente melhorar a sua formação na área da sua especialidade de docência, no domínio educativo e em aspetos de natureza cultural ou pessoal, tendo em vista o exercício da sua atividade profissional.

Os professores acedem formalmente à profissão a partir da conclusão de um curso superior, que lhes permitiu desenvolver um conjunto de competências essenciais para o exercício da profissão, mas que não garante resposta a todos os desafios com que se deparam ao longo da carreira. Para responder a esses desafios, desde a formação inicial até ao final da carreira, o professor deve integrar um processo de desenvolvimento profissional, do qual resultarão diversos tipos de aprendizagem, em função das necessidades diagnosticadas, que se vão sucedendo, de forma formal e informal. Ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade superior ao que era habitual e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, é necessário um esforço redobrado por parte do professor para continuar a aprender,

melhorando, ampliando e aprofundando a sua competência profissional e pessoal (Marcelo, 2009).

Roldão (2017) apresenta duas perspetivas na relação entre formação inicial e formação contínua. Por um lado, numa visão mais clássica, o entendimento da formação inicial, de cariz predominantemente escolar, como etapa chave na formação do profissional, a ser complementada ao longo do seu percurso, por atualizações pontuais de natureza também predominantemente escolar, num processo designado por formação contínua. Por outro lado, num ponto de vista quase oposto, em que a formação é entendida como "um processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional sendo a formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada" (p. 194). A autora considera que, se existe um amplo consenso em torno da segunda perspetiva, o que se assiste é ao predomínio de práticas, de caráter aplicacionista, que se enquadram na primeira posição, o que é frequentemente justificado pela "chamada «resistência à mudança» e ao conservadorismo latente dos atores-professores, das instituições formadoras e do próprio sistema" (p. 195). A autora, admitindo a resistência que ocorre em todos os processos de crescimento/mudança, não se revê completamente nesta justificação. Considera desejável uma formação inicial sólida dos professores no âmbito cultural, científico e técnico, qualquer que seja o nível de ensino em que vão trabalhar, o que não significa que não seja necessária também uma capacidade para desenvolver saberes e competências em contexto de ação profissional. Considera, ainda, que o conceito de formação como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, assente na reflexão e construção de saber em contexto e a partir da prática profissional, não é sinónimo de assimilação de todas as fases desse processo num mesmo padrão de organização e de prioridades, havendo diferenças entre um aluno recém saído da formação inicial, um professor em início de carreira e um professor com vários anos de trabalho docente.

Também na perspetiva de Ferreira (2017), apenas a formação inicial não é suficiente para a aprendizagem da docência, é necessária uma formação contínua que possibilite, além de aprendizagem, um sentido de mudança. Os docentes "formam-se por meio da experiência, dos saberes historicamente construídos e adquiridos antes da entrada na profissão e no decorrer da carreira, que traz traços de um percurso profissional carregado de experiências, ruturas e sentimentos diversificados" (p. 80).

A formação inicial deve, pois, ser encarada como o início de um percurso formativo contínuo, que ocorre ao longo de toda a vida profissional, num contexto de adequação permanente a novas realidades sociais e culturais, elas próprias objeto de evolução

constantes. No caso concreto da profissão docente, por mais eficaz que seja a formação inicial, "é necessário que haja condições para uma formação contínua de professores que lhes faculte ferramentas, de natureza diversa, exigidas para responderem, de modo eficaz, aos desafios das novas realidades com que se vão deparando ao longo da sua carreira" (Leite, Dourado & Morgado, 2018, p. 235).

A prática docente configura aspetos da identidade de um grupo constituído por indivíduos que exercem um papel social, que embora tenham em comum aspetos importantes, se evidenciam pela sua heterogeneidade. Dessa heterogeneidade resultam fatores de diferenciação derivados das características próprias de dada sujeito, (capacidades, interesses, motivações, disponibilidade, empenho e personalidade de cada um), podendo o conhecimento, os valores, as normas e os comportamentos, variar também em função de outros fatores de ordem externa, como sejam o nível de ensino, o nível etário dos alunos a que ensinam, a situação profissional, a habilitação académica e profissional, o tempo de serviço, a localização e a dimensão da escola, a experiência profissional, as associações sindicais e ou profissionais a que pertencem, a situação de mobilidade ou estabilidade, entre muitos outros aspetos (Day, 2001).

Para Lima (2002) esta "diversidade de fatores que podem funcionar como elementos de diferenciação cultural no interior do corpo docente" (p. 22), podem ainda ser observados ao nível das culturas profissionais, não só entre escolas, mas dentro de cada escola, entre grupos de professores. Em cada estabelecimento de ensino, elas contêm princípios "«sagrados» (isto é, princípios fundamentais acerca daquilo que os professores são enquanto profissionais) e «profanos» (ou seja, mais suscetíveis de puderem ser mudados), diferindo os docentes entre si quanto à sua adesão aos elementos de uma ou outra destas dimensões" (p. 25).

Day (2001) defende que o desenvolvimento profissional dos professores não deve ser desenquadrado das políticas e contextos escolares nos quais a atividade docente se desenvolve, nem das suas vidas pessoais e profissionais. O professor enriquece o seu conhecimento e a sua prática pedagógica ao longo da sua carreira, em interação com o meio que o envolve, construindo a sua própria visão subjetiva em cada situação. Estes dois aspetos, a necessidade de enquadramento do desenvolvimento profissional nos contextos escolares onde ocorre e na vida pessoal e profissional de cada professor, são frequentemente referenciados por outros autores (Almeida, 2004; Leite, 2005; Resende et al., 2014; Roldão, 2017). Almeida (2004) salienta que o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é produzido dentro do contexto de desenvolvimento da sua escola, envolvendo não apenas o professor, mas também todos os que têm responsabilidades e implicações na melhoria da

escola, sejam diretores, coordenadores, pessoal de apoio etc. "O desenvolvimento profissional do professor e a melhoria institucional escolar são duas faces da mesma moeda" (Almeida, 2004, p. 174).

Nesta perspetiva, a formação é entendida como um processo onde os professores são agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e os seus contextos profissionais os espaços potencialmente formativos. O desejável será que a formação docente, particularmente a contínua, ao invés de ações isoladas, se organize em torno de projetos que articulem as diversas ações em torno de uma coerência de intenções e de intervenções nos espaços educativos. No entendimento de Leite (2005), o desejável está longe de ser conseguido, apesar dos discursos académicos e políticos e dos próprios professores em geral, reconhecerem que, por um lado, os professores devem ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento, e que, por outro, a inovação se constrói não só com as dinâmicas individuais, mas também com as dinâmicas coletivas e institucionais.

O mesmo é defendido por Resende et al. (2014), que entendem o desenvolvimento profissional como um processo de longo prazo, a concretizar na escola, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas para promoverem o crescimento e desenvolvimento das competências profissionais. Daqui resultará a concretização, pelo professor, de duas faces de uma mesma moeda, a de ator e a de autor, possibilitando a tomada de decisões nos domínios estratégico, científico, pedagógico, administrativo e organizacional, no quadro de um projeto educativo da sua escola.

O desenvolvimento profissional implica um processo de crescimento do profissional, gerido e direcionado pelo próprio, num cruzamento de fontes e contextos geradores do saber profissional. Roldão (2017) considera, no entanto, não se tratar de um processo autocentrado ou endógeno da instituição escolar, apresentando outra vertente exógena de interação, que se traduz na satisfação do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam da escola, que é, afinal, a essência que justifica a sua existência.

Em entrevista a Boto (2018), Nóvoa apresenta uma visão mais integradora da formação docente, entendendo o desenvolvimento profissional como um ciclo que se inicia com a formação inicial, seguido por um período de indução profissional e por uma formação continuada. A formação inicial deve ser pensada como uma formação profissional de nível superior, isto é, uma formação para uma profissão, da responsabilidade das universidades, não sendo possível, no entanto, conceber a formação para a profissão sem uma ligação com as escolas, em períodos de integração profissional, e de exercício profissional de formação continuada. Numa visão ainda mais integradora, Santos e Ferreira (2016) defendem que o

desenvolvimento profissional está relacionado com toda a história de vida, envolvendo aspetos pessoais que interferem no desenvolvimento profissional docente. Consideram que aspetos como o género, a vida familiar, o tipo de escola, pública ou privada, a situação funcional, efetivo ou contratado, e pressões externas e internas, interferem no processo de desenvolvimento profissional. No seu conjunto, "esse desenvolvimento envolve os momentos de pré-socialização, marcados principalmente pelas experiências pessoais e escolares; a formação inicial e continuada; e os períodos da carreira profissional docente" (p. 121). A trajetória docente é construída ao longo dos anos, tendo início na escola, passando pela escolha profissional, exercício da profissão e experiências vividas, dependendo as transformações no percurso profissional do compromisso pessoal com a profissão, disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, e os conhecimentos adquiridos.

A prática educativa é complexa e não pode ser resumida à aplicação de um "*corpus* de conhecimento da natureza científica previamente determinado" (Morgado, 2005, p. 38) pois o ato educativo compreende também aspetos morais e afetivos. Day (2001) também defende que as emoções têm um grande potencial para afetar positiva ou negativamente a qualidade da experiência da sala de aula, quer para os professores quer para os alunos. Um bom ensino não dependerá apenas da maior ou menor eficiência, do desenvolvimento de competências, do domínio de determinadas técnicas, ou de se possuir o tipo de conhecimento adequado. Um bom ensino também implica um trabalho emocional, estando imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria.

A forma como os professores se posicionam enquanto profissionais tem uma influência direta na qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula. A natureza do ensino exige dos professores um processo de desenvolvimento profissional contínuo que está dependente do empenho de cada um. Os professores só terão as condições necessárias para desenvolver a atividade docente se, por um lado, tiverem uma formação inicial adequada e se, por outro lado, estiverem disponíveis para perceberem que o seu desenvolvimento profissional está também dependente da sua abertura para uma formação/aprendizagem ao longo da carreira. A formação contínua não deve, pois, ser imposta aos professores, deve antes "ser sentida por estes como uma necessidade para irem consolidando a sua identidade profissional e para realizarem a sua missão de educar os jovens para um futuro que é, pelo menos em parte, não antecipável" (Leite, Dourado & Morgado, 2018, pp. 235-236), só assim será reconhecida como relevante e alcançará o seu objetivo último de contribuir para a melhoria das aprendizagens.

Num mesmo sentido, Nunes e Oliveira (2016) consideram que os professores precisam, eles próprios, de perceber e compreender a necessidade de formação, e que é a partir das suas perceções que se podem extrair os referenciais para pensar as políticas e os processos de desenvolvimento profissional docente. Caso contrário, se os programas de desenvolvimento profissional docente decorrerem a partir de formações esporádicas, sem sequência, promovidas por especialistas, sem a participação direta dos professores na sua concepção, realização e avaliação, sendo relegados para uma condição de meros ouvintes, podem acabar por não se repercutir das suas práticas, nem sequer alterar os seus discursos em relação a elas. Deste modo, corre-se o risco de as políticas de desenvolvimento profissional não resultarem em melhorias no desempenho do professor. Os mesmos autores consideram ainda que a formação docente, embora indispensável, não é por si só garantia de bons resultados em termos de aprendizagem dos alunos, devendo ser tidos em conta outros aspetos, como sejam a constituição de uma cultura geral de valorização, não apenas da profissão, mas também da própria escola como um todo.

Day (2001) defende uma formação profissional ativa, participada, considerando mesmo que o sucesso da escola está dependente do sucesso da formação contínua dos professores. Neste contexto, critica o modelo de formação contínua vigente que transforma os professores em meros executores que cumprem aquilo que lhes é superiormente sugerido/exigido. Defende uma formação que proporcione uma aprendizagem permanente em que os professores sejam eles próprios investigadores e aprendentes ao longo da carreira. Nóvoa (2007) defende a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação e no desenvolvimento profissional dos seus pares. Afirma que "não haverá nenhuma mudança significativa se a «comunidade dos formadores de professores» e a «comunidade dos professores» não se tornarem mais permeáveis e imbricadas" (p. 6). Para o autor, as práticas de formação de professores devem ser baseadas na investigação, só fazendo sentido se forem construídas dentro da profissão e se surgirem a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Os dispositivos de formação devem ser construídos a partir das necessidades dos professores e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Enquanto forem exteriormente impostas não conduzirão a mudanças significativas no interior do campo profissional docente.

Estas posições têm paralelo com o defendido por Nunes e Oliveira (2016) quando referem que "sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade em adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea" (p. 4). Também Sarmento (2017) considera que "os professores são

estudantes do ensino que, enquanto pesquisadores da sua própria prática, procuram a melhoria das suas qualidades educativas" (p. 294).

Morgado (2011) reconhece a existência de alguns progressos em termos de formação de professores, embora constate que, na prática, muito do que tem acontecido tem sido decidido centralmente e "visto mais como uma obrigação e um requisito para a progressão na carreira do que como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e uma possibilidade de transformar as práticas curriculares e os modos de trabalho no interior das escolas" (p. 803). Num mesmo sentido, Nunes e Oliveira (2016) apontam como obstáculo ao desenvolvimento profissional o facto de a carreira valorizar mais o tempo de serviço e, mesmo quando há uma valorização da participação do professor em programas de formação contínua, essa valoração acontecer não em relação ao conteúdo aprendido/construído nessa formação, mas sim ao tempo de participação, ou seja, a presença prevalece em relação às aprendizagens daí decorrentes. Daqui resulta um maior impacto no salário do professor e uma menor influência no seu desempenho profissional.

Marcelo (2009) também identifica como obstáculo ao desenvolvimento profissional as crenças que os professores já trazem consigo, quando realizam atividades de desenvolvimento profissional, que afetam diretamente a interpretação e valorização que os professores fazem das suas experiências de formação de professores. Segundo este autor, as "crenças são estáticas, vinculadas a emoções, organizadas em sistemas e sem apoio em evidências. As crenças têm funções afetivas e valorativas, atuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento" (p. 15). Deste modo, as crenças podem explicar, muitas vezes, o facto de o desenvolvimento profissional acabar por não ter um impacto real na mudança das práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos. A simples participação em processos de desenvolvimento profissional não conduzirá a alterações nas crenças se os professores não comprovarem, na prática, a exequibilidade e a utilidade das práticas que se pretendem desenvolver.

Sarmento (2017) defende uma formação de professores no âmbito de uma racionalidade crítica, "entendendo os docentes como intelectuais críticos, capazes de questionarem os pressupostos educativos vigentes, bem como capazes de pesquisarem, com o seu coletivo profissional, e em articulação com diferentes formas de construção de saberes, respostas para questões do seu quotidiano profissional" (p. 292). Considera que cada professor toma parte ativa no seu processo de formação, ou seja, forma-se e constrói-se, num processo que é coletivo, realizando entre pares. O professor, enquanto pessoa, é colocado no centro do processo, "partindo-se dos seus saberes e experiências para formalizá-los por meio da reflexão partilhada com o seu grupo profissional, seguindo o princípio de uma formação que se realiza ao mesmo tempo que se atua como professor" (p. 292). Distingue três tipos de

saberes, que designa por conhecimentos básicos, que, em seu entender, os docentes necessitam para desenvolver um "bom ensino": "o saber pedagógico, constituído pelos conhecimentos teóricos e conceptuais, integrando-se aqui o saber da especialidade; o saber fazer, baseado nos esquemas práticos do ensino; e o saber porquê, sustentado na justificação da prática" (p. 295). Tal como Santos e Ferreira (2016), Sarmento (2017) também defende que as histórias de vida não podem ser ignoradas na abordagem formativa dos professores, pelo conhecimento que produzem a partir das experiências vividas e pelos significados que os professores lhe atribuem, enquanto profissionais. Deste modo, a análise de casos concretos e a procura de respostas para problemas de ensino e de aprendizagem, são estratégias formativas pertinentes numa forma de ver e fazer a formação de professores, em que cada um atua como sujeito dela própria.

Na sua atividade diária o professor toma decisões a partir dos seus conhecimentos específicos, estabelecendo relações com os seus pares e restante comunidade. É com base na articulação dos conhecimentos teóricos com a prática que ele vai diagnosticando e gerindo as necessidades de formação capazes de otimizar o processo de ensino-aprendizagem, na perspetiva da qualidade, num processo contínuo de desenvolvimento profissional. A gestão deste processo exige, segundo Almeida (2004), um profissional que:

> domine a área específica de conhecimento na qual ele aprofundou os seus estudos; domine os saberes didático-pedagógicos, necessários na mediação da sua relação com os alunos e o conhecimento; assuma, de maneira responsável, os compromissos éticos e as responsabilidades da profissão; participe na gestão coletiva da escola e partilhe os aspetos coletivos do trabalho docente; coordene a sua formação contínua na perspetiva do seu desenvolvimento profissional, reconfigurando a sua identidade profissional individual e coletiva; estabeleça boas relações com os colegas e outros profissionais da área, com alunos, pais e a comunidade (pp. 173-174).

O professor é um profissional cujo processo de formação é permanente, prolongando-se ao longo de toda a carreira docente, seja quando ele estuda, numa perspetiva de atualização, quando prepara as atividades, refletindo sobre os desafios da prática, ou quando se relaciona com os alunos ou colegas. Para o autor, "entender dessa maneira a formação do professor requer pensá-lo nas suas dimensões coletiva, profissional e organizacional, contribuindo para a sua emancipação profissional e para a autonomia na produção dos seus saberes e valores" (p. 174).

Marcelo (2009) elenca um conjunto de caraterísticas associadas a uma perspetiva atual de desenvolvimento profissional docente: baseia-se no construtivismo e não nos modelos transmissivos; entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo; assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos, que se relacionam com as práticas em sala de aula e com as atividades diárias realizadas pelos professores; relaciona-se com os processos de reforma da escola, que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais; vê o professor como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência; assume-se como um processo colaborativo, ainda que se aceite que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão; admite a não existência de um único modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas, devendo ser moldado em função das necessidades, crenças e práticas culturais de cada uma.

Reconhecendo como fundamental o papel do desenvolvimento profissional, o CNE (2019a) salienta que a "formação inicial e a contínua representam duas faces de um propósito que se quer complementar no sentido de capacitar os docentes para os desafios educativos que as circunstâncias exigirem" (p. 3). A ação docente não é um simples exercício técnico ou de saber fazer, é um conhecimento profissional específico, orientado para as situações da prática com que o professor lida, permitindo-lhe interpretá-las, agir sobre elas e apreciar os resultados da sua atuação, com vista à sua consolidação ou reformulação. Deste modo, o conhecimento específico dos professores desenvolve-se e revela-se na prática sendo, por isso, importante a formação em contexto, sendo que o contexto privilegiado da prática do professor é a sala de aula. Por outro lado, sendo um conhecimento específico, é enriquecedor quando partilhado e confrontado com o de outros professores, daí a importância de uma formação com e entre pares.

O desenvolvimento profissional dos professores é primordial, permitindo uma atualização formativa que determina a identidade profissional, pelas mudanças que promove na forma como o professor vê, sente e desenvolve a profissão. Daqui resultará um processo de mudança, o contacto com novos pontos de vista, novos métodos e metodologias, novas abordagens e perspetivas, novas competências, novas formas de consciencialização e de superação dos problemas, em suma, novas formas de "estar" e de "ser" na profissão (Coimbra, Marques & Martins, 2012).

Day (2001), alude a diferentes fases na vida profissional dos professores remetendo para os ciclos de vida profissional, frequentemente referenciados na literatura. A este propósito, Gonçalves (2009) refere que

> a maneira de ser professor varia ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele perceciona as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral (pp. 24-25).

Encontramos na literatura vários modelos que fazem referência aos ciclos de vida profissional na carreira docente, em diferentes contextos e tempos (Barone, 1996; Gonçalves, 1992; Huberman, 1989; Nascimento & Graça, 1998; Stroot, 1996), dos quais destacamos dois, por serem os mais referenciados, Huberman (1989, citado por Nóvoa, 2013) e Gonçalves (1992, citado por Nóvoa, 2013).

Huberman (1989, citado por Nóvoa, 2013) identificou tendências gerais no ciclo de vida profissional dos professores, ligados às fases da carreira (Figura 06). O autor entende que o percurso profissional dos professores não é uma construção contínua, homogénea e linear, mas é possível identificar tendências gerais. O ciclo de vida profissional do professor é apresentado numa perspetiva longitudinal, como um trajeto temporal, caraterizado por interações entre as diversas dimensões da vida pessoal, social e profissional, envolvendo a própria identidade pessoal e profissional do professor.

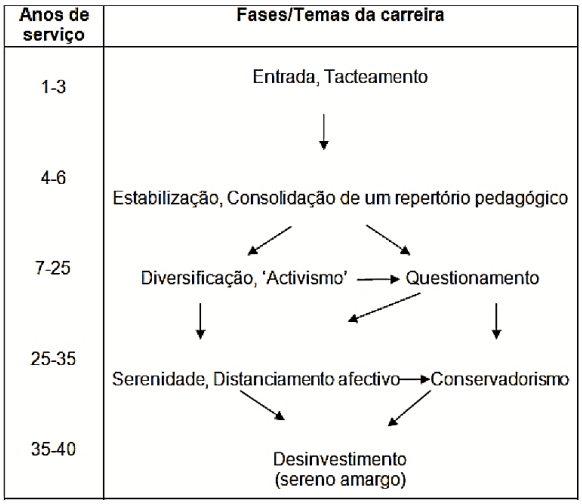


Figura 06 - Fases da carreira docente: modelo de Huberman

Fonte: Huberman, 1989, citado por Nóvoa, 2013, p. 47

Para o autor, na "entrada" da carreira (primeiros três anos), os professores passam pela fase de sobrevivência, sendo o resultado da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, referenciada como choque com o real. É uma fase de "tateamento" constante, de descoberta, mas também de entusiasmo inicial. Na fase de "estabilização" (entre quatro e seis anos de serviço), o professor passa a tomar consciência da sua função e responsabilidade, é a fase do comprometimento definitivo e "consolidação de um reportório pedagógico". Crescem os sentimentos de competência pedagógica, o que gera sensações de segurança, descontração, confiança e conforto, o foco da preocupação deixa de ser o próprio e passam a ser os objetivos didáticos. Estas duas primeiras fases são consideradas o período de socialização profissional dos professores.

Entre os sete e os vinte cinco anos de serviço, ocorre a fase de "diversificação" ou experimentação, em que os professores promovem experiências pessoais, investindo na diversificação da gestão da aula. É também uma fase de "questionamento" de práticas instituídas. É uma fase de "ativismo", caraterizada pelo elevado grau de motivação, dinamismo e empenhamento nas equipas pedagógicas ou mesmo administrativas. A quarta fase é caraterizada pela "serenidade", mas também por um "distanciamento afetivo" (entre os vinte cinco e trinta e cinco anos de serviço). Ao pôr-se em questão, os professores examinam a sua eficácia enquanto docentes procurando um sentimento de situação profissional estável. É caraterizada também por um decréscimo na ambição e no empenhamento pessoal, os professores mostram-se menos preocupados com os problemas quotidianos da sala de aula e vai emergindo uma menor afetividade nas relações com os alunos. É frequente algum "conservadorismo", resistência às inovações, lamentações, queixas não construtivas e manifestações negativas quanto ao sistema de ensino e seus componentes. Do ponto de vista pessoal os professores revelam-se mais calmos, os objetivos foram atingidos, já não é premente a necessidade de provar algo a si próprios nem aos outros.

A última fase, o "desinvestimento" (dos 35 anos de serviço até ao fim da carreira), mais "sereno" ou mais "amargo", carateriza-se como sendo a fase de recuo perante as ambições ou ideais presentes à partida, de interiorização e preparação para a aposentação. É frequente o professor ir progressivamente desinvestindo na sua atividade, dedicando mais tempo aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, "as pessoas fogem dos horrores e deceções para irem cultivar o seu jardim" (Huberman, 1989, citado por Nóvoa, 2013, p. 46).

Gonçalves (1992, citado por Nóvoa, 2013), tendo como referência as fases mencionadas por Huberman (1989), num estudo com professoras primárias em Portugal, traçou um percurso

de desenvolvimento onde procurou identificar os ciclos da carreira dessas professoras (Figura 07).

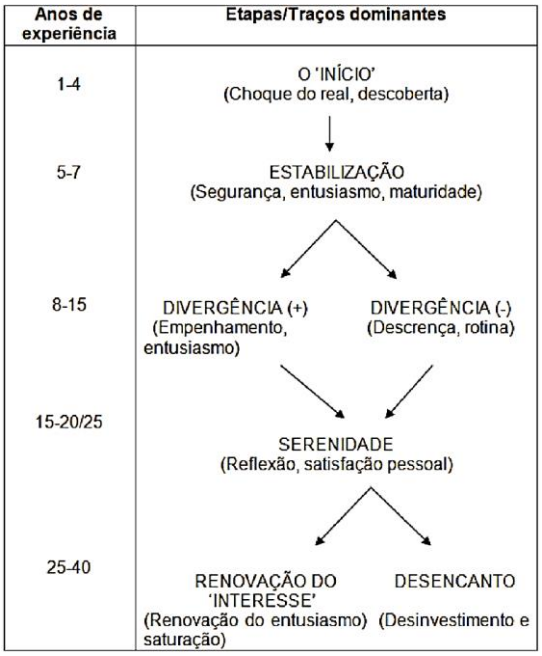


Figura 07 - Etapas da carreira docente: modelo de Gonçalves

Fonte: Gonçalves, 1992, citado por Nóvoa, 2013, p. 163

Destacou cinco etapas construídas a partir de trajetórias de vida diferentes em função dos anos de experiência profissional: O "Inicio" (primeiros quatro anos de experiência) equiparado à fase de entrada na carreira, caraterizado por sentimentos de ambivalência entre a sobrevivência e a "descoberta", o "choque do real" correspondente a uma luta entre o desejo de afirmação e o desejo de abandonar a profissão. Emerge um sentido negativo em situações de inadaptação e desconfiança em relação à profissão, ou positivo em situações de uma melhor adaptação e autoconfiança. A etapa da "Estabilização" (entre os 5 e os 7 anos de experiência, podendo nalguns casos prolongar-se até aos 10), caraterizada pelo "entusiasmo", aumento do gosto pelo ensino e satisfação profissional, "maturidade" e "segurança" com o domínio dos processos de ensino aprendizagem e aumento da autoconfiança. A etapa da "Divergência" (entre os 8 e os 15 anos de experiência), corresponde a um período em que os sentimentos em relação à profissão divergem positiva ou negativamente, em função da experiência vivida ter sido mais ou menos positiva. Na divergência positiva, há "empenhamento" e "entusiasmo" que resulta num investimento na valorização profissional. Na divergência negativa o cansaço, a saturação, e outras dificuldades a que não são alheias questões pessoais e familiares, conduzem à "descrença" e "rotina".

A etapa da "Serenidade" (entre os 15 e os 20 anos de experiência, podendo prolongar-se até aos 25), é caraterizada pelo distanciamento afetivo, acalmia, convicção de que se está a fazer

bem, capacidade de "reflexão" e "satisfação pessoal". Por fim, a etapa de "renovação do interesse" ou "desencanto", (entre os 25 anos de experiência e o fim da carreira). É uma fase em que um pequeno número de docentes revela "entusiasmo" e uma renovação do interesse pelos alunos, pela escola, e por aprender novas práticas, e a grande maioria revela "desinvestimento", "saturação", cansaço, impaciência, sendo a aposentação um fim a atingir e profundamente desejado.

Da análise comparativa entre os modelos podemos inferir que os professores tendem a vivenciar, no decorrer da carreira, fases/etapas ou sequências semelhantes, um "«itinerário-tipo» que não deve ser considerado como uma inevitabilidade, mas, sim, como um «percurso tendencial»" (Gonçalves, 2009, p. 32), devendo ser tido em conta os contextos e o tempo em que ocorrem e, como alerta Huberman (1989, citado por Nóvoa, 2013, p. 37), que tais etapas não são fixas, não significando, por isso, "que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos as vivam todas" (p. 37).

Em síntese, o desenvolvimento profissional constitui-se numa relação dialética entre o desenvolvimento individual e o do grupo profissional, sendo influenciado pelos contextos escolares onde ocorre e pela vida pessoal e profissional de cada professor. Deve tender para uma profissionalidade ideal, traduzida, no entendimento de Estrela (2014) num "professor reflexivo e crítico, ética e politicamente comprometido, colaborativo, integrado na comunidade de práticos de uma escola aberta à comunidade" (p. 13). Num mesmo sentido, Bizarro e Braga (2005) sustentam que os professores, organizados preferencialmente em comunidades reflexivas, deverão ser agentes da sua própria formação, diagnosticando os problemas que vivenciam na sua prática e procurando hipóteses de solução. Nesta posição de Bizarro e Braga (2005), ao referirem-se a "comunidades reflexivas", está de alguma forma implícita a promoção de uma prática reflexiva e a pertinência de um trabalho menos isolado e mais colaborativo entre professores. Importa, pois, refletir sobre estes dois aspetos frequentemente referenciados na literatura como sendo essenciais à autonomia e desenvolvimento profissional dos professores, bem como ao aperfeiçoamento da própria escola.

1.3.4 - Da prática reflexiva ao trabalho colaborativo

Quando falamos em identidade e em desenvolvimento profissional devemos incluir a noção de reflexão como elemento central desse desenvolvimento, pois é um fator relevante na formação e desenvolvimento da identidade do professor (Beauchamp & Thomas, 2009). Quando o professor se depara com "conflitos" na sua atividade, os mesmos podem resolver-se de duas formas fundamentais: Por acomodação, procurando-se simplesmente a solução mais imediata e simples para o conflito; ou por reflexão, procurando analisá-lo à luz de diversas perspetivas teóricas, inferir as vantagens e desvantagens e, de seguida, tomar uma decisão. É neste segundo contexto que o conceito de reflexão, tal como o de atitude reflexiva, prática reflexiva, desempenho reflexivo ou ação reflexiva, surgem na literatura educacional, sendo utilizados com muita frequência por investigadores, formadores e outros educadores, assumindo um papel preponderante nas novas tendências da formação de professores. Como salientado por Herdeiro e Silva (2008) "a sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador" (p. 9).

O conceito de professor reflexivo surgiu na Inglaterra, na década de 60, e nos EUA na de 80, em reação à conceção tecnocrática de professor, mero aplicador de um currículo centralmente definido. Alarcão (1996a) destaca Zeichner (1993) como um dos representantes deste movimento reflexivo defendendo um papel ativo do professor na educação, contrário a "um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional" (p. 176). Zeichner (2008) considera que

> o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo «de cima para baixo», que envolvem os professores apenas como participantes passivos (p. 539).

Alarcão (2003), entende que o ser humano é, por natureza criativo, não se limitando a ser um mero reprodutor de ideias e de práticas de outros. O pensamento e a reflexão são capacidades inatas ao ser humano e desenvolvem-se em contextos que favoreçam o seu desenvolvimento. Nesta esteira, Brito (2006) sustenta que ser professor reflexivo é ter a

capacidade para ver a prática enquanto espaço e momento de reflexão crítica, de problematização da realidade pedagógica, bem como de análise, reflexão e reelaboração dos caminhos da ação, de modo a que se resolvam os conflitos, e se construa e reconstrua a prática. Nas palavras de Freire (2001), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (p. 44).

O conceito de prática reflexiva surge como um modelo de atuação profissional através do qual os professores são estimulados a refletir sobre as suas práticas. Esta prática reflexiva possibilita aos professores uma avaliação permanente do seu trabalho, tornando-os sujeitos ativos e participativos, discutindo e refletindo sobre as suas próprias ações, alterando o seu papel de meros transmissores de conhecimentos (Schön, 1983).

No seu quotidiano profissional, o professor depara-se com muitas situações de conflito que lhe exigem tomadas de decisões na sua resolução. Para que estas não sejam precipitadas é, portanto, necessário refletir. Schön (1983) distingue quatro momentos: o conhecimento na ação (*knowing-in-action*), que diz respeito a um saber-fazer que decorre das competências e experiências acumuladas; a reflexão na ação (*Reflection-in-action*), que ocorre paralelamente ao desempenho, sem que este seja interrompido. É um processo de diálogo com uma situação problemática que exige uma intervenção concreta e que se processa de forma intuitiva. Trata-se de realizar uma análise dos múltiplos fatores intervenientes, com a possibilidade de intervenção imediata; a reflexão sobre a ação (*Reflection-on-action*), que se desenvolve num momento posterior, traduzindo-se numa retrospetiva sobre uma determinada situação. Acontece quando se reconstrói mentalmente a ação e se realiza, com maior rigor, uma análise *a posteriori*; e a reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection-on-reflection-in-action*), que diz respeito à análise que o professor faz do próprio processo de reflexão na e sobre a ação, principalmente em relação ao que mais o surpreendeu. Auxilia o professor na compreensão e no exercício da sua prática profissional, podendo determinar ações futuras, configurando uma "meta-reflexão" capaz de tornar as reflexões futuras mais consistentes.

A reflexão que o professor desenvolve em torno da sua atividade profissional (antes, durante e depois da ação) permite-lhe identificar as teorias que utiliza e as que está constantemente a elaborar, bem como tomar maior consciência de si próprio como professor e como pessoa, nomeadamente em relação às suas capacidades, ao saber-fazer, aos valores e aos conhecimentos. Isso permite afirmar que o seu conhecimento e desenvolvimento profissional são dinâmicos. Um professor reflexivo vive permanentemente num ciclo, da prática e da teoria à reflexão para depois voltar à prática e à teoria. Tanto a prática como a

teoria têm espaços relevantes, pois há uma interação constante entre elas, onde a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria (Alarcão, 1996b).

Para Oliveira (2007), a grande contribuição de Schön foi introduzir a componente da reflexão que passou a ser considerada um elemento imprescindível para o trabalho e para a formação do "bom professor", sendo que, no seu dia-a-dia, os próprios professores, mesmo não dando conta do processo, recorrem à reflexão. Já para Corradini e Mizukami (2011), a importância da contribuição de Schön consiste no facto de ele evidenciar o ensino enquanto uma profissão em que a prática conduz à criação de um conhecimento específico, ligado à ação, que é adquirido por via do contato com a prática, tratando-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

O paradigma do professor reflexivo baseia-se no pressuposto de que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação. Cada contexto educativo é único e irrepetível, "somente quando o professor faz uma leitura detalhada das múltiplas realidades da sua sala de aula, é que ele consegue mapear a situação-problema, ou seja, evidenciar e elaborar o problema" (Zimmermann & Bertani, 2003, p. 57). Os professores devem estar preparados para desenvolver capacidades que lhes permitam diagnosticar os problemas e analisar os efeitos da sua ação junto dos alunos, escolas e sociedade. O pressuposto desta teoria é que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e das realidades que as constrangem, maior é a probabilidade de ele poder controlar e modificar quer as ações quer os constrangimentos.

No entender de Alarcão (1996b), a prática reflexiva revaloriza o conhecimento que emerge da prática inteligente, desafiando os profissionais não apenas a seguirem as aplicações de regras e processos já conhecidos, mas também a darem resposta a novas questões e problemáticas, recorrendo a novos saberes e a novas técnicas produzidos no local e no momento em que surge um determinado problema que é necessário resolver. Oliveira (2007) evidencia que o professor reflexivo desenvolve práticas que lhe permitem, "analisar e enfrentar dilemas que se colocam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional" (p. 50). Num mesmo sentido, Sadalla e Sá-Chaves (2008) salientam que essas tensões e dilemas do quotidiano, são essenciais na atividade docente, podendo "constituir-se não só num desafio para quem reflete acerca deles na busca da sua superação, como também numa fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente" (p. 191), já que promovem processos de mudanças quanto às crenças, decisões e ações tomadas.

A reflexão surge, pois, como um momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir. A compreensão do processo de reflexão é muito importante, tendo os professores obrigação de dar atenção suficiente ao desenvolvimento das competências requeridas para a reflexão. Aprender a pensar é o grande passo para a requalificação da aprendizagem, que se projetará na melhoria da qualidade do sistema de ensino. Seguindo o pensamento de Saraiva e Ponte (2003), a reflexão é mais do que uma simples tomada de consciência da experiência e do conhecimento (reflexão sobre os conteúdos), envolvendo, também, a crítica sobre a forma como se percebe, pensa, julga e age (reflexão sobre os processos), bem como sobre as razões do porquê da ação (reflexão sobre as premissas). O recurso à reflexão acontece quando se procura uma orientação para a execução de uma etapa, numa série de ações, ou quando surge uma dificuldade na compreensão de uma nova situação.

A reflexão não é um conjunto de técnicas passíveis de ser ensinadas, implica intuição, emoção e paixão. É necessária uma mentalidade aberta, capaz de escutar e respeitar diferentes perspetivas, de prestar atenção às alternativas disponíveis, de averiguar sobre possibilidades de erro, de examinar as razões daquilo que se passa na sala de aula, de investigar evidências conflituosas, de procurar várias respostas para a mesma pergunta, com o objetivo final de melhorar a prática. É necessário um sentido de responsabilidade intelectual, a procura dos propósitos educativos e éticos da própria conduta docente. É necessário entusiasmo, curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina (Corradini & Mizukami, 2011).

Para Alarcão (1996a), ser-se reflexivo é "ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido" (p. 175). Não é um ato de rotina, mas sim um ato premeditado que envolve uma componente lógica e psicológica. O sujeito é entendido como pensante e como construtor do seu próprio saber fazendo ele próprio a gestão da sua aprendizagem. O professor deve refletir sobre a sua ação docente sendo agente ativo do seu próprio desenvolvimento profissional e promotor de uma certa autonomia que lhe permita ser capaz de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, autoavaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes.

Mas, como salientam Carvalho e David (2015), "não basta apenas a reflexão, é necessário, ao professor, competência para intervir nas situações concretas e reduzir os possíveis problemas" (p. 159). Os efeitos da reflexão deverão, pois, ser entendidos numa dupla dimensão, enquanto aprofundamento do saber no que ele encerra de conhecimento (relação

reflexão/conhecimento) e na forma como isso se traduz no modo de atuação do professor (relação reflexão/ação).

Mas refletir concretamente sobre o quê e para quê? Para Alarcão (1996a), o professor pode refletir sobre o conteúdo que ensina, sobre o contexto em que ensina, sobre a sua competência pedagógico-didática, sobre a legitimidade dos métodos que utiliza, ou até sobre as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode ainda questionar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que podem condicionar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, ou até sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos. Para Corradini e Mizukami (2011), o objetivo central da reflexão é o desenvolvimento do conhecimento e a promoção de uma melhor atuação. As práticas "devem ser revisitadas para não corrermos o risco da cristalização de práticas inadequadas" (p. 56). Ser professor reflexivo é ser capaz de analisar a prática, de avaliar diferentes situações de ensino que extravasam o comum das regras, de tomar decisões e de se responsabilizar por elas, de ajudar os alunos a desenvolverem compreensões refletidas, e de criar oportunidades para novas compreensões das matérias. O papel do professor deixa de ser o de um mero distribuidor do saber, passando a ser o de um criador de situações de aprendizagem, um organizador do trabalho escolar. A imagem de um saber transmitido por meio de um discurso dará lugar à imagem de um saber construído por meio de uma atividade.

O espírito reflexivo, sendo uma capacidade que lhe é intrínseca, deve ser desenvolvido pelo professor numa atitude de compreensão de si mesmo e da realidade que o rodeia, assumindo uma postura de permanente questionamento. Para que seja consumado é importante o desenvolvimento de aptidões como: observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar. É a partir da formulação de questões a si próprio ou por outrem que é possível passar de um nível descritivo para um nível interpretativo. Como referido por Zimmermann e Bertani (2003), "é bom lembrar que as situações presenciadas em sala de aula são casos únicos e cada uma delas precisa de uma solução singular que só poderá ser vislumbrada através da reflexão" (p. 57). É a partir da descrição e após esta que é possível encontrar as razões e procurar as soluções para determinada situação e repensá-la em termos de continuidade ou de alteração na prática educativa. Através deste procedimento reflexivo, num processo cíclico de ação-reflexão-ação, o professor descobre-se a si próprio, conhece melhor as condições em que exerce a sua profissão, bem como os efeitos que a sua atuação tem no processo de ensino-aprendizagem. A interiorização deste processo pelo professor surge, ainda, como facilitador da aceitação e implementação da autonomização do próprio aluno, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, permitindo uma

renovação em ambos os papéis. É através de uma postura reflexiva do próprio professor que é possível educar para a autonomia do aluno.

Day (2001) considera que, no desenvolvimento do seu trabalho letivo, os professores, por natureza, refletem sobre a sua prática, em "primeiro lugar para sobreviverem e depois para serem, pelo menos, competentes na gestão da sala de aula" (p. 69). Porém, o autor chama a atenção para o facto de haver "um limite para aquilo que se pode aprender a partir da análise da própria prática quando se está simultaneamente imerso nessa mesma prática" (p. 70). É preciso procurar elementos que potenciem essa reflexão e consequentemente lhe possibilitem, enquanto profissional, supervisionar essa prática. Adverte para o facto da capacidade de refletir poder ser condicionada por constrangimentos situacionais, como sejam o volume de trabalho, o bem-estar emocional, as limitações pessoais, entre outros. Num mesmo sentido, Zeichner (2008) também evidencia o facto de não se discutir o contexto da ação docente, desconsiderando-se "as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula" (p. 542). Esta falta de atenção ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente terá como consequência, na perspetiva do autor, o facto dos professores passarem a considerar os seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando com os de outros professores ou com a estrutura da educação escolar. Daqui resulta o uso frequente de expressões como "esgotamento docente", que acabam por desviar a atenção dos professores de uma análise crítica em relação às escolas e estruturas de trabalho docente, centrando a sua preocupação nos seus fracassos individuais.

Morgado (2005) aponta também alguns constrangimentos às práticas reflexivas nas escolas, nomeadamente fatores internos e externos à instituição, que influenciam o contexto em que estas práticas acontecem. Para o autor "cada turma, cada estudante, cada situação de ensino, estão impregnados de determinadas caraterísticas únicas e singulares, o que torna inviável a existência de um conhecimento predeterminado para aplicar indiscriminadamente a todas as situações de ensino" (p. 44). Severo (2016) também critica as condições que as instituições escolares oferecem para que os professores reflitam sobre si mesmos e sobre o trabalho que desenvolvem em conjunto, problematizando a questão do tempo disponível, da apropriação teórica e do clima coletivo para que a reflexão se desdobre em efeitos satisfatórios, diante das problemáticas que afrontam o universo escolar.

Já Alarcão (1996a) reconhece, igualmente, as dificuldades em ser-se reflexivo, pela falta de tradição, pela falta de condições, por ser um processo exigente e, sobretudo, pela falta de vontade de mudar e inovar. Considera que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Assume que é um processo que requer paciência, até

porque os resultados não são visíveis a curto prazo, mas, citando Paulo Freire (1972), reconhece que "a formação é um fazer permanente (…) que se faz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo" (p. 187).

A ideia de professor reflexivo é muitas vezes criticada também por aparentemente apresentar uma focagem demasiado individualista, deixando de fora o coletivo. É o caso de Day (2001), crítico em relação às formas de reflexão identificadas por Schön (1983), pela sua "falta de atenção à forma pela qual os professores podem refletir juntos e regularmente sobre o seu trabalho" (p. 70). Alarcão (2014) contraria essa ideia entendendo que os professores devem interagir colaborativamente, não podendo a atitude reflexiva ficar confinada ao professor, mas sim ao coletivo, alimentando-se na atmosfera que se respira na escola, onde tudo se encaixa, o lugar, o espaço e o contexto do exercício da função docente. Entende que o exercício responsável da profissão

> deve envolver os docentes em dinâmicas de reciprocidade e trocas de conhecimentos e de serviços entre parceiros da profissão e deve dar origem à produção de novos saberes profissionais que, progressivamente, vão aprofundando, sistematizando e dando visibilidade ao conhecimento profissional que, assim, ganhará reconhecimento social (p. 27).

Por sua vez, Silva (2011) chama a atenção para o perigo da sobrevalorização da vivência quotidiana do professor poder levar a uma depreciação do saber teórico, tal como ele é academicamente concebido, por comparação com o saber prático, ao qual, é atribuído o estatuto de "verdadeiro saber", até porque, na perspetiva da autora, "a metodologia usada no apuramento deste «verdadeiro saber» denota, como não poderia deixar de ser, sérias limitações em termos de validade, porquanto decorre da análise de situações e atuações contextualizadas e interpretadas por sujeitos envolvidos nas mesmas" (p. 462). Não se pode, pois, chegar ao extremo de subestimar o conhecimento teórico em favor do conhecimento prático. A prática reflexiva terá de ser sustentada numa teoria devidamente consolidada, caso contrário corria-se o risco de os professores atuarem de forma intuitiva e amadora. Cada professor deve procurar o seu equilíbrio teórico-prático já que "não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente" (Nóvoa, 2017, p. 1125).

A prática do professor deve procurar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento integral das pessoas nele envolvidas, não deve ser fruto do uso de

instruções, criadas externamente ao próprio contexto e aplicadas como fórmula única que resolve diferentes problemas (Sadalla & Sá-Chaves, 2008). Não é possível, na docência, na prática do dia-a-dia, uma procura de soluções concretas baseadas na simples aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. O trabalho docente, pelas suas complexidades, indeterminações, incertezas e singularidades, "foge ao controle da racionalidade técnica. Resolver uma situação problemática não é, portanto, tarefa meramente técnica. Implica, sem dúvida, na capacidade de analisar racionalmente tal situação, ponderando em relação às soluções consistentes que possam orientar a tomada de decisões" (Brito, 2006, p. 5).

Na esteira de Schön, os diferentes autores citados têm em comum o facto de considerarem que é na prática que o professor se enriquece profissionalmente, construindo esse enriquecimento na base de uma prática reflexiva, em que reflete na ação e sobre a ação, traduzindo-se essa reflexão numa forma pessoal de entender a prática e de a transformar. Consequentemente, a adoção e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva serão elementos essenciais, na medida em que estimularão o professor a olhar para o seu dia-a-dia de trabalho através de uma análise constante e de uma reflexão desperta para a possibilidade de intervenção no curso dos acontecimentos educativos e até sociais. Pensar no desenvolvimento profissional do professor é ter em conta a possibilidade de ele construir/reelaborar conhecimentos que ele mesmo utiliza no seu quotidiano, tendo por base a reflexão sobre a sua experiência, a qual permite que ele analise e aprofunde a compreensão da sua prática.

Vinte anos depois do desaparecimento de Schön, Sá-Chaves (2017), respondendo à questão "O que aconteceu com o professor reflexivo?", responde que "acontece ainda", salvaguardando a evolução e diferenciação dos contextos e das "perceções dessas flutuações pelos professores, em climas ora de mais intenso fulgor, ora de mais sentido desalento, o legado reflexivo de Schön na sua imaterialidade permanece" (p. 77). Reafirma a ideia da permanência de uma "consciência cada vez mais viva da importância e da urgência do aprimoramento da reflexão (individual e coletiva)" (p. 77) em oposição a uma visão educacional redutora, simplista e padronizada.

A reflexão é, pois, um processo que se consolida lentamente, implicando um redimensionamento da consciência profissional, do saber e do fazer. Como referido por Brito (2006), a "produção de saberes profissionais resulta da reflexão crítica, sistemática, individual e, principalmente, coletiva vivenciada pelo docente no transcurso da sua ação" (p. 6). No desenvolvimento profissional do professor há, portanto, um importante elemento individual e um não menos importante elemento coletivo. O mesmo é favorecido por contextos colaborativos (institucionais, associativos, formais ou informais) onde o professor

tem oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir as suas experiências e recolher informações importantes (Ponte, 2005).

O trabalho colaborativo é referenciado na literatura como uma forma de trabalho que contribui para eliminar o individualismo e minimizar a dependência dos professores relativamente a decisões educativas externas ao seu contexto de trabalho. Neste sentido, Morgado (2011) aponta o trabalho colaborativo como um caminho para que os professores "deixem de se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autónomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham" (p. 808). Para tal considera necessário que "se desfaçam das posturas individualistas que têm caraterizado o seu dia-a-dia profissional, passem a trabalhar em equipa e reflitam conjuntamente sobre o que fazem, como fazem e porque é que o fazem" (p. 808).

Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009), dando como exemplo a convicção de que o aluno pode otimizar a construção do seu conhecimento, participando em processos de colaboração com os seus pares, sob a orientação do professor, questionam "por que razão os professores não podem igualmente desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho?" (p. 65). Tal como Morgado (2005, 2011), Roldão (2007b) considera o isolamento profissional como uma caraterística frequente da profissão docente, reconhecendo o facto de o essencial do trabalho do professor continuar a ser realizado individualmente, embora se admitam vantagens do trabalho colaborativo entre professores.

Sá-Chaves e Amaral (2000) procuram caraterizar o professor que assume uma atitude individualista e solitária, que apelidam de *eu solitário*. Para as autoras trata-se daquele que não se consegue libertar das receitas que lhe foram institucionalmente prescritas, as quais se sente obrigado a reproduzir, sem atitude crítica. Isolado na sala de aula queixa-se ou orgulha-se em fazer tudo sozinho: gerir o currículo da disciplina que leciona, planificar as aulas tendo sempre como referência o manual escolar do qual não prescinde, produzir materiais complementares, elaborar matrizes, instrumentos de avaliação e critérios de correção, em suma planificar, "dar as aulas" e avaliar os alunos. Este profissional solitário sente-se ainda mais isolado quando partilha a profissão com outros seres solitários receando dar voz às opiniões e sugestões que possam alterar esta forma de estar, até porque é mais cómodo aderir aos valores educativos reinantes, porque não implicam mudança. Estas autoras defendem uma cultura de escola que promova práticas colaborativas entre os

pares a um nível transdisciplinar que façam emergir um *eu solidário* em oposição ao *eu solitário*.

Por sua vez, Fialho e Sarroeira (2012) falam da existência, por vezes, de uma falsa cultura de colaboração que designam por "colegialidade forçada", em que o trabalho colaborativo, quando existe, é o resultado de uma imposição da liderança de topo, surgindo de forma forçada, com orientações em relação ao que se deve planificar, com quem, onde e quando deve ocorrer. Ao ser delineado por outrem, este tipo de trabalho é constrangedor e inibidor, enfraquecendo as oportunidades dos professores tomarem eles próprios a iniciativa da promoção do trabalho em equipa. "É uma forma de trabalhar administrativamente regulada, compulsivamente implementada, fixada no tempo e espaço e previsível" (p. 7), que emerge em escolas onde existem lideranças fortes que percebem a necessidade de planear e implementar processos de melhoria. Sendo entendida como uma estratégia de controlo, gera frequentemente resistências que acabam por inviabilizam qualquer processo de melhoria. Uma visão diferente é apresentada por Day (2001) que admite que, mesmo quando artificialmente imposta pelo sistema, a colegialidade é aceite pela maior parte dos professores, empenhados em trabalhar para o desenvolvimento dos seus alunos, resultando daqui parcerias e colaborações em proveito deles próprios, da escola e, consequentemente, dos alunos.

Por mais isolada que seja a forma de desenvolvimento do trabalho docente, o mesmo carateriza-se sempre por alguns fatores importantes de interdependência entre colegas, como seja, por exemplo, num mesmo nível de ensino ou entre níveis de ensino, a dependência em relação ao trabalho desempenhado pelo professor do ano ou do ciclo anterior, que se vai refletir no trabalho do novo professor e no desempenho dos alunos. As políticas definidas ao nível de cada escola e a forma como estão organizadas condicionam o modo como cada professor consegue desempenhar o seu papel na sala de aula, podendo facilitar ou limitar fortemente a possibilidade de esta interdependência ser alargada a níveis mais profundos (Lima & Fialho, 2015).

É, no entanto, opinião comum que as práticas colaborativas efetivas entre os membros da comunidade escolar podem ter um papel relevante e decisivo na eficácia da mesma. O trabalho colaborativo é "um meio para atingir um fim mais nobre; uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos" (Lima, 2002, p. 8). Para Lima (2002) a aprendizagem significativa só será possível tendo por base um trabalho desenvolvido coletivamente de forma eficaz e flexível. Na colaboração, cada indivíduo dá a sua parcela de contribuição em benefício de todos os envolvidos na ação. A existência frequente de interações que visem a

colaboração entre os docentes no contexto escolar proporcionará uma maior capacidade para pôr em prática inovações educativas.

Leite e Pinto (2016) destacam dois tipos de trabalho colaborativo, por um lado, o trabalho colaborativo superficial, que se limita a promover interações que se restringem à troca de informações e de materiais, contribuindo restritamente para o desenvolvimento profissional dos professores. Por outro lado, um trabalho conjunto, através de uma docência assegurada em equipa, com planeamento concertado, acompanhamento permanente e tutoria por parte dos colegas. Este último é aquele que apresenta potencial para promover a qualificação profissional, pois implica a mobilização de saberes e o recurso a processos de diálogo para a tomada de decisões, exigindo um maior aprofundamento de conceitos de educação, docência e aprendizagem. Num mesmo sentido, Lima (2002) estabelece uma distinção entre dois tipos de interação profissional entre professores que constituem manifestações qualitativamente distintas daquilo que é ou pode ser a colaboração entre eles: Por um lado, mais comuns e frequentes, as conversas com os colegas, englobando as conversas sobre alunos e sobre a prática docente; por outro lado, menos frequentes, as atividades práticas conjuntas, implicando níveis de interdependência mais elevados, maior esforço de coordenação e envolvendo mais tempo. Segundo o autor, sendo as primeiras as mais frequentes, são as segundas que têm um maior impacto na melhoria da prática educativa concreta.

Damiani (2008) considera que "o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica" (p. 218) possibilitando, além disso, o resgate de valores como a partilha e a solidariedade, que se têm vindo a perder numa sociedade extremamente competitiva e individualista. Fiorentini e Crecci (2013) apresentam como mais-valias do trabalho colaborativo, para o desenvolvimento profissional, o facto dos professores realizarem, conjuntamente, questionamentos sobre as suas próprias práticas, teorizarem e sistematizarem sobre elas; poderem planear atividades que serão realizadas em sala de aula, desenvolver material didático e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender; e poderem compartilhar e analisar atividades desenvolvidas em sala de aula, realizar estudos a partir de questões emergentes da prática pedagógica e ressignificar a literatura da área.

Por que será então tão difícil transformar o paradigma de trabalho individual em favor de um trabalho colaborativo autêntico e mais eficaz? Para Morgado (2005) o isolamento profissional tem sido favorecido quer pela arquitetura das escolas, constituídas por salas de aula individuais, com a ausência de espaços letivos abertos e polivalentes, quer pela própria

organização curricular, que promove a disciplinarização do conhecimento. Considera que este isolamento profissional constitui um obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias, apresentando consequências muito negativas quer para o desenvolvimento profissional dos docentes quer para a melhoria das práticas educativas e para o desenvolvimento de projetos de mudança. Num mesmo sentido, Lima e Fialho (2015) destacam a tradição cultural de um trabalho isolado na sala de aula, potenciada por "um currículo rígido prescrito que suscita pouca necessidade de trabalho conjunto entre os colegas e horários letivos que não criam espaços comuns livres para o trabalho colaborativo" (p. 30).

Para Roldão (2007b), a dificuldade de introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino, não resulta certamente da má vontade dos professores ou da sua suposta resistência à mudança, mas sim de um conjunto de realidades enraizadas historicamente na cultura profissional e organizacional das escolas e professores. Defende que o trabalho colaborativo dificilmente será acolhido pelos professores sem que a própria instituição mude também as suas regras e o promova. Trata-se da introdução de uma nova "lógica organizativa mais produtiva de sucesso e mais emancipadora para os próprios professores, reforçando-os como grupo profissional produtor e regulador do seu saber e da sua ação" (p. 29). Sustenta ainda, por outro lado, que a normatividade, quer curricular quer organizacional, constitui igualmente obstáculo ao trabalho colaborativo pois induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia. Oliveira (2007) refere-se a um espírito de racionalização tecnológica do ensino que conduz a um processo de desqualificação, resultando para o professor num trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas. Daqui resulta a rotinização do trabalho pela pressão do tempo, impedindo o exercício reflexivo, bem como a falta de tempo para encontros em que se debatam e troquem experiências profissionais. O trabalho docente fica assim reduzido a uma lógica de sobrevivência diária de dar conta de todas as tarefas que se deverão realizar.

Lima (2002) alerta também para o facto das "verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados" (p. 8). Roldão (2007b) defende que aos professores deve ser reservada a decisão acerca dos modos e das formas de trabalho, ainda que no quadro de um currículo nacional prescrito e comum, ações essas que só podem existir no interior de um corpo que se assume como um coletivo que privilegia o trabalho em equipa.

Day (2001) chama a atenção para aspetos inerentes aos próprios professores considerando o facto de o "trabalho colaborativo também poder implicar um esforço intensivo, o que requer da parte dos atores competências técnicas e pessoais de relacionamento" (p. 252). Também Lima e Fialho (2015) alertam para o facto de a qualidade das relações sociais

existentes numa escola poderem desempenhar um papel fundamental na determinação da forma como ela se afirma. Partindo do princípio de que para que os seus alunos atinjam níveis elevados de aprendizagem é fundamental que os docentes desenvolvam interações profissionais regulares, com visões e finalidades partilhadas, uma escola tenderá a ser tanto mais eficaz quanto mais elevados forem os níveis de colegialidade. Pelo contrário, os níveis de eficácia tenderão a ser mais reduzidos em escolas com baixos níveis de colegialidade, caraterizadas por relações disfuncionais entre colegas, com conflitos de personalidade e animosidade entre diferentes grupos, com vazios de comunicação e com divergências quanto aos próprios objetivos da escola.

Na mesma ordem de ideias, Saraiva e Ponte (2003) defendem que deve ser o próprio professor a reconhecer a importância do trabalho colaborativo, já que "ninguém muda ninguém, ou seja, a mudança vem, em grande parte, de dentro de cada um. Para que ela ocorra, tem de ser desejada pelo próprio" (p. 27). Num mesmo sentido Nóvoa (2007) considera fundamental a promoção de novos modelos de organização da profissão docente onde a tradição individualista, que continua a dominar, dê lugar a uma cultura colaborativa que, no entanto, não é possível impor por via administrativa ou decisão superior. O autor considera "inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite (…), inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito" (p. 8). Simão et al. (2009) destacam a importância de uma formação contínua assente no desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas. Na sua ótica, a um desempenho de cunho mais individualista, de caráter disciplinar, que tem prevalecido, impõe-se a necessidade da opção por um trabalho em equipa, indispensável para que se concretize qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada.

Roldão (2007b) apresenta como fundamentos do trabalho colaborativo o facto de ser valorizado no plano ideológico e moral por ser mais solidário e menos competitivo, potenciador de um bom relacionamento entre pares; no plano psicológico, pela melhoria do conhecimento profissional e pelo grau de motivação que promove em cada um, conduzindo a uma maior eficácia no desempenho pessoal; e no plano sociológico pelo facto de permitir distinguir desde logo o desempenho do profissional, do desempenho do técnico ou do funcionário. Faz, no entanto, um alerta: "o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva - não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados. O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico" (p. 27).

O trabalho colaborativo implica criar uma estratégia de grupo que permita alcançar com mais sucesso as aprendizagens pretendidas; ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes, de forma a que todos se envolvam o colaborem; e ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros. Os contextos e processos colaborativos promovem o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais nos professores, ao mesmo tempo que proporcionam mudanças nas representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros, o que se parece traduzir numa maior valorização das oportunidades profissionais e numa maior confiança para enfrentar novas situações (Simão et al., 2009). Isto não significa, no entanto, que se trabalhe sempre coletivamente já que "trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais" (Roldão, 2007b, p. 28). O trabalho colaborativo pode e deve incluir momentos de trabalho individual até para preparar e aprofundar o trabalho coletivo.

Alarcão (2014), em vez de trabalho colaborativo, prefere utilizar a expressão "interação colaborativa", para acentuar a dinâmica interativa que deve impregnar a colaboração e porque os dois conceitos, na sua ótica, ao associarem-se, criam uma sinergia e adquirem um significado mais potente. A autora elenca um conjunto de caraterísticas que associa à interação colaborativa: o enquadramento num par ou num grupo; a intencionalidade da atividade a realizar; o compromisso de cada um com o projeto comum; a gestão partilhada das tarefas; o assumir do papel de cada um no par ou no grupo; a gestão dos contributos individuais para a atividade conjunta; o respeito pela diversidade dos membros; a fidelidade ao objetivo da atividade; o olhar crítico, implicado e co-construtivo; a humildade para aceitar as críticas e sugestões; a satisfação no processo e nos resultados; e o reconhecimento do desenvolvimento pessoal e profissional. Considera a interação colaborativa como um processo, mas também como um meio para a realização de um trabalho em conjunto, com finalidade à vista, o que implica uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho, nas suas dinâmicas específicas e renovadas interações.

Já Nóvoa, entrevistado por Boto (2018), considera ser a colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), uma das principais mudanças a acontecer na escola, consistindo na "passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a sua turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica" (p. 17). Observa que, apesar de se tratar de um grupo profissional muito sólido, reivindicativo e coeso, essa coesão sindical não acontece no dia-a-dia da organização do trabalho docente, onde sempre prevaleceu uma ação mais individual. Mas esta "coreografia", na perspetiva do autor, estará a mudar. Também Saraiva e Ponte (2003), consideram que, numa sociedade em mudança

e, consequentemente, numa escola em mudança, o professor terá de se ver a si mesmo como um aprendiz, como um agente ativo no seu local de trabalho, disposto a colaborar com os colegas, seja em relação à prática letiva ou a problemas educacionais mais amplos. Consideram que o trabalho colaborativo, desenvolvido de uma forma reflexiva, de acordo com as necessidades e interesses dos professores, é cada vez mais um fator de promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Corradini e Mizukami (2011) destacam a importância do trabalho colaborativo como um espaço de reciprocidade que traz maior confiança e certeza no cumprimento dos objetivos. Consideram que "o hábito de valorizar, legitimar e partilhar conhecimento, buscar conselhos, oferecer e pedir ajuda, tanto dentro como fora da escola, faz com que o professor se torne cada vez melhor na sua profissão" (p. 58).

Cardoso, Batista e Graça, (2016) salientam que, para dar resposta aos novos desafios de uma sociedade globalizada, é necessário que os professores criem uma identidade de projeto que permita a reconstrução de uma identidade coletiva, com base na negociação de significados no seio das comunidades. "O trabalho colaborativo deve então ser valorizado, não só em relação aos colegas, mas também em relação aos alunos, às famílias e a outros membros da comunidade educativa em geral, o que exige profissionalismo, envolvimento e competência" (p. 386). Os professores aprendem melhor quando integrados em comunidades práticas, em interação com colegas e alunos, partilhando a responsabilidade pelo progresso dos alunos, planeando e lecionando em conjunto com outros professores, melhorando a sua prática através da observação, da discussão, da reflexão e da resolução conjunta de problemas (Reis, 2015).

É, pois, possível constatar que, se por um lado, se descortina a persistência de alguma cultura individualista no trabalho docente, por outro, se reconhece a importância do trabalho colaborativo promotor do debate, do confronto de ideias, da partilha de experiências e da tomada coletiva de decisões, como uma via fornecedora de autonomia e desenvolvimento profissional dos professores. No entender de Herdeiro e Silva (2008), hoje o professor é visto como um profissional em permanente desenvolvimento, o que resulta das mudanças constantes da sociedade atual e das teorias educacionais e pedagógicas. Ao contrário da perspetiva tradicional que via o professor como o 'mestre' que vivia isolado com os seus alunos na sala de aula sem ajuda do 'exterior', hoje o ensino é perspetivado como uma atividade coletiva, em permanente desenvolvimento, no contexto da escola, assente na reflexão, na investigação, e na produção de conhecimento.

Em suma, a identidade profissional docente é um fenómeno complexo, que integra uma vertente individual, entendida ao nível da personalidade, e uma vertente coletiva que remete para um nível de análise grupal, devendo ser tratadas de forma interdependente,

porque o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual (Cardoso, Batista e Graça, 2016). A prática reflexiva do professor não pode, pois, ser solitária, os novos saberes e autonomia constroem-se a partir de um trabalho coletivo, no qual os professores se devem apoiar e auxiliar, nos diferentes contextos onde atuam. Nas palavras de Carvalho e David (2015), "ser professor exige a valorização de formação no trabalho crítico-reflexivo, na práxis que realiza e nas experiências compartilhadas" (p. 164).

O professor deve, portanto, fundamentar a sua prática nos saberes da docência, que sustentam e possibilitam o desenvolvimento de uma identidade profissional e de uma profissionalidade apoiadas por um desenvolvimento profissional, que deve ocorrer nos contextos educativos e ser consolidado por uma reflexividade crítica, numa ótica de trabalho colaborativo. Importa, pois, aferir qual o efeito da mobilidade docente nestes referenciais de suporte à construção e desenvolvimento da identidade profissional dos professores.

Capítulo II - Estudo Empírico

2.1 - Questões de investigação

A escolha do tema de uma investigação, ou seja, o assunto que se deseja estudar e investigar, é um momento fundamental no processo investigativo. Segundo Vilelas (2017), "escolher o tema significa selecionar um assunto, de acordo com as inclinações, as possibilidade, as aptidões e as tendências de quem se propõe elaborar um trabalho científico" (p. 79). O tema escolhido deverá ter em conta a sua atualidade, relevância e interesse científico, a sua originalidade, o conhecimento que o investigador tem dele, bem como a aptidão que julga ter para com ele lidar (Prodanov & Freitas, 2013; Vilelas, 2017). Escolhemos como tema central da investigação a "mobilidade docente", por se tratar de um assunto, na nossa ótica, atual, relevante e com interesse científico, porque vem afetando uma parte considerável de um grupo profissional; por ser muito pouco estudado em Portugal e noutros países, numa linha de investigação direcionada para o seu impacto na vida pessoal e profissional dos professores; por ser um assunto que observamos frequentemente no nosso quotidiano profissional ao longo de uma carreira de quase três décadas; e por nos julgarmos com formação e capacidade para o abordar a partir das opções metodológicas que, à frente, explicitaremos.

Escolhido o tema de investigação importa fazer a sua delimitação. "Delimitar um tema significa eleger uma determinada parcela de um assunto, estabelecendo limites ou restrições para o desenvolvimento da pesquisa pretendida" (Vilelas, 2017, p. 79). Escolhido como tema de investigação, a "mobilidade docente" importa, pois, particularizar "o enfoque específico do estudo", ou seja, "a parte dele que desperta maior interesse" (Prodanov & Freitas, 2013, p. 77) para a investigação. Assim, o tema será focalizado nas implicações da mobilidade na formação e construção da identidade profissional do professor.

Pretendemos, deste modo, responder às seguintes questões de investigação:

Questão geral

- Como é que os docentes em mobilidade perspetivam a sua identidade profissional ?

Questões específicas

Q1 - Como é que os docentes em mobilidade descrevem a motivação inicial para a profissão e a ponderação do fator mobilidade ?

Q2 - Quais os principais custos associados pelos docentes em mobilidade à permanência na profissão ?

Q3 - Como é que os docentes em mobilidade percecionam os seus efeitos no exercício da profissionalidade ?

Q4 - Como é que os docentes em mobilidade descrevem o seu estado de espírito em relação à profissão e perspetivam o futuro ?

2.2 - Opções metodológicas

Nos projetos de investigação em Educação, que se traduzem numa procura de entendimento de toda a complexidade associada aos contextos educativos, é fundamental a existência de uma coerência e interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as opções metodológicas. Nesse propósito situamos a nossa investigação num paradigma qualitativo.

A abordagem qualitativa desenvolveu-se em oposição a uma abordagem quantitativa. Como é referido por Bogdan e Biklen (1994), um campo que era dominado pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais. Em termos gerais, e seguindo o pensamento dos mesmos autores, podemos caraterizar a metodologia qualitativa tendo em conta os seguintes aspetos: (*i*) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (*ii*) a investigação qualitativa é descritiva; (*iii*) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (*iv*) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (*v*) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Referindo-se à especificidade da investigação qualitativa, Vilelas (2017) salienta que "os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, o que não pode ser traduzido em números" (p. 163). Por sua vez, Prodanov e Freitas (2013) referem que "a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de investigação qualitativa" (p. 70). Na investigação qualitativa o destaque não está na busca da quantidade, mas em enfatizar a qualidade e a profundidade de dados e descobertas a partir de fenómenos. Os "investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles" enquanto os investigadores qualitativos "estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística" (Bell, 2004, p. 19). Na pesquisa quantitativa a maior preocupação é com a mensuração de intensidade, frequência ou quantidade, na qualitativa o foco está na interpretação, valorizando o processo e o seu significado. Na pesquisa quantitativa os resultados são gráficos e números e na qualitativa os resultados são ideias e textos. A pesquisa qualitativa é analítica, explicativa, ou seja, ela é regida pelos dados que gerarão reflexões e interpretações, baseadas na complexidade do contexto onde a pesquisa foi gerada (Tuzzo & Braga, 2016). No paradigma qualitativo, o investigador é o "agente" de recolha de dados por excelência.

Na investigação qualitativa é usada uma multiplicidade de métodos e desenhos de investigação onde se podem encontrar vários elementos comuns: uma abordagem holística às questões reconhecendo que as realidades humanas são complexas; o *focus* está na experiência humana; as estratégias de investigação proporcionam, geralmente, um contacto com os sujeitos nos seus próprios contextos; existe um envolvimento entre o investigador e os sujeitos; e os dados resultantes da investigação são descritivos, frequentemente narrativas dos sujeitos que vivem os acontecimentos (Vilelas, 2017).

Situamos a nossa investigação num paradigma fenomenológico-interpretativo, que entende o ato de investigação como um ato que se define por tentar compreender as "intenções e significações - crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, na relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem" (Amado, 2014, pp. 40-41). O método fenomenológico tem uma tendência orientada totalmente para os aspetos essenciais e intrínsecos do fenómeno, procurando interpretá-lo e compreendê-lo (Prodanov & Freitas, 2013). Procura-se alcançar um significado para o fenómeno a estudar, analisando-o para além das suas evidências, o que constitui um desafio epistemológico bastante exigente, tendo em conta que a realidade é sempre produto do olhar que a constrói e dos recursos que possuímos para produzir esse olhar. Para Vilelas (2017),

> o método fenomenológico não parte do gizar de uma teoria, mas do mundo conhecido, do qual faz-se uma análise descritiva com base nas experiências partilhadas. Do mundo conhecido e das experiências intersubjetivas obtêm-se as vivências, os sinais e as indicações para interpretar a diversidade de símbolos. A partir daí, é possível interpretar os processos e estruturas sociais (p. 64).

O paradigma fenomenológico-interpretativo centra-se no estudo das realidades vividas, respeitando a relação entre os sujeitos e as suas próprias vivências, procura "analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais, e não na estrutura de referência do observador da ação" (Afonso, 2014, p. 34). Trata-se de uma interpretação consciente das experiências vividas, feita pelo próprio individuo que as percebe, obtida através dos seus próprios relatos. Neste sentido, "a fenomenologia tem como enfoque central a compreensão dos fenómenos, dirigindo-se para a vivência quotidiana. Trata-se de estudar o homem noutra perspetiva – a partir do seu mundo, é uma volta ao mundo da sua vida" (Vilelas, 2017, p. 65).

Amado (2014) apresenta como "perigos" do paradigma fenomenológico-interpretativo o facto de se poder reduzir a investigação aos discursos que os sujeitos produzem sobre o fenómeno, ou ainda a tendência, muitas vezes observada, da investigação se limitar ao plano da descrição do discurso produzido pelos sujeitos, não ultrapassando o conhecimento comum. Estes erros ocorrem quando o investigador "esquece que o material recolhido (fruto das interpretações dos sujeitos investigados) há de vir a ser interpretado (com base em teorias prévias, ou em hipóteses progressivas, emergentes, a construir durante o processo de recolha e de análise) pelo próprio analista" (p. 49).

2.3 - Design do estudo

Na execução de um trabalho científico, após a escolha e delimitação da temática, a decisão do investigador prende-se com o *design* do estudo, ou seja, com o caminho investigativo a ser seguido. "O *design* consiste na operacionalização da estratégia de investigação, envolvendo a caraterização e justificação do uso das técnicas e instrumentos, a caraterização dos sujeitos participantes, assim como do dispositivo e dos procedimentos" (Afonso, 2014, p. 65). A definição da estratégia a utilizar e a sua concretização num *design* específico são processos decisivos para o êxito da investigação, para o alcance dos objetivos definidos e para a construção do pensamento científico. É a partir da definição do *design* que o investigador seleciona os procedimentos de recolha e análise de dados para investigar um determinado problema, que lhe permitirão obter informação sobre a questão investigada, de forma a que se atinjam os propósitos da investigação.

Desenvolvemos esta investigação mediante dois estudos sequenciais, um estudo 1, com caráter exploratório, e um Estudo 2, numa perspetiva fenomenológica. Os dois estudos foram realizados em momentos distintos, envolvendo diferentes técnicas e participantes/informadores-chave:

Estudo 1 - Estudo com caráter exploratório. Os estudos exploratórios têm por objetivo a obtenção de uma maior familiaridade com o problema, principalmente quando a literatura revela pouca informação acerca do assunto, por se tratar de um tema pouco estudado, tornando-o mais explícito e fornecendo elementos para uma abordagem mais específica (Vilelas, 2017). Nesta lógica, recorremos à análise documental, fazendo uma pesquisa, recolha, seleção e análise de conteúdo de notícias e reportagens, emitidas pelos principais canais de televisão portuguesa (RTP, SIC e TVI), ao longo dos últimos anos, abordando a mobilidade docente. Nessas notícias e reportagens procurámos analisar a forma como o assunto é abordado pelos jornalistas e meios de comunicação em causa, bem como recolher testemunhos de professores acerca do fenómeno em investigação.

Estudo 2 - Na sequência do estudo 1, e na posse de dados mais específicos sobre a temática em investigação, desenvolvemos o Estudo 2, numa perspetiva fenomenológica direcionada para as experiências vividas e para o significado que os sujeitos lhe atribuem (Vilelas, 2017). Neste sentido, recorremos à realização de entrevistas semiestruturadas, numa perspetiva de história de vida profissional, realizadas individualmente, num único momento, a um conjunto de professores com um historial de mobilidade, confirmada pela análise documental dos seus registos biográficos. Procurámos perceber, a partir do testemunho destes docentes, decorrentes das experiências vividas e dos significados atribuídos, o impacto da mobilidade na formação da sua identidade profissional.

2.3.1 - Estudo 1

2.3.1.1 - Técnica de recolha de dados e sua justificação

A recolha de dados é uma etapa fundamental no processo investigativo correspondendo ao momento em que o investigador define os instrumentos e as técnicas que vai usar para concretizar o propósito da investigação.

No Estudo 1 recorremos à análise documental, uma técnica de pesquisa que se enquadra no âmbito das metodologias qualitativas de investigação. O documento a ser utilizado numa investigação dependerá do objeto de estudo, do fenómeno para o qual se procura uma resposta. Neste sentido, ao investigador cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015). A análise documental é similar à análise bibliográfica. A análise bibliográfica utiliza fontes já construídas, sendo constituída basicamente por livros e artigos científicos em suporte escrito ou eletrónico, a análise documental recorre a fontes mais diversificadas, sem tratamento analítico, tais como documentos oficiais, tabelas estatísticas, relatórios, cartas, filmes, fotografias, pinturas, áudios, notícias em jornais, reportagens e programas de televisão, etc. (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009). Deste modo, "enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fundamentalmente as contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (Prodanov & Freitas, 2013, p. 55).

Como já referido, fizemos uma pesquisa, recolha, seleção e análise de conteúdo de notícias e reportagens, emitidas pelos principais canais de televisão portuguesa, ao longo dos últimos anos, abordando a temática em estudo. Esta análise documental permitiu-nos, numa perspetiva exploratória, analisar a forma como o assunto é abordado pelos jornalistas e meios de comunicação em causa e recolher testemunhos de professores acerca do fenómeno em investigação, constituindo um importante suporte para a elaboração do guião de entrevista a aplicar no Estudo 2, complementando o referencial teórico.

Os sujeitos considerados foram os jornalistas e os professores participantes nas notícias e reportagens recolhidas e analisadas, cujos critérios de seleção serão elencados mais à frente. Das notícias e reportagens recolhidas e analisadas só foram considerados os discursos usados pelos jornalistas para introduzir e desenvolver a temática e os testemunhos dos professores acerca da mobilidade e suas implicações. Optámos por transcrever as notícias/reportagens na integra, de forma a não descontextualizar a informação, mas não foram consideradas na análise de conteúdo as intervenções de professores que não se enquadravam no objeto de estudo, nem as intervenções de outros agentes como, por exemplo, agentes sindicais, por não se enquadrarem no âmbito da investigação.

2.3.1.2 - Procedimentos

No Estudo 1 fizemos uma pesquisa, recolha, seleção e transcrição de 18 notícias e reportagens, emitidas pelos principais canais de televisão portuguesa (RTP, SIC e TVI), entre 2011 e 2018, abordando a mobilidade docente. Após uma pesquisa e recolha preliminar, selecionámos, a partir dos arquivos digitais das referidas estações televisivas, as notícias/reportagens que constam da Tabela 8 onde, direta ou indiretamente, é abordada a questão da mobilidade docente.

Tabela 08 - Notícias e Reportagens emitidas pela RTP, SIC e TVI selecionadas por abordarem a temática da mobilidade docente.

Doc.	Data	Canal	Tipologia	Duração	Temática abordada	Sujeitos
01	03/08/2011	RTP	Notícia	00:02:38	Professores sem colocação	P1; P2
02	01/09/2011	SIC	Notícia	00:01:47	Concurso nacional de professores	P3
03	01/09/2011	RTP	Notícia	00:02:26	Professores desempregados	P4; P5
04	01/09/2011	SIC	Notícia	00:02:20	Professores nómadas	P6
05	04/06/2013	RTP	Notícia	00:02:49	O que é ser professor?	P7; P8
06	10/09/2013	TVI	Notícia	00:02:49	Mobilidade dos docentes	P9; P10
07	10/09/2013	RTP	Notícia	00:03:03	Regresso às aulas	P11
08	16/09/2013	TVI	Notícia	00:02:17	Nómadas do sistema	P12; P13
09	17/11/2013	SIC	Notícia	00:04:33	Professor vive numa autocaravana	P14
10	13/01/2017	SIC	Reportagem	00:18:16	Longe de casa	P15; P16; P17; P18; P19
11	14/09/2017	SIC	Reportagem	00:20:27	O drama dos professores deslocados	P20; P21; P22
12	21/04/2018	RTP	Notícia	00:03:27	Novo concurso interno	P23; P24; P25
13	27/06/2018	TVI	Notícia	00:04:48	Professores estão cada vez mais velhos	P26
14	31/08/2018	TVI	Notícia	00:01:52	20 mil professores colocados	P27
15	31/08/2018	RTP	Notícia	00:02:46	Colocação de professores	P28; P29
16	03/09/2018	SIC	Notícia	00:01:57	Professores não colocados	P30
17	04/09/2018	SIC	Notícia	00:02:51	Colocação de professores	P31; P32
18	17/09/2018	SIC	Notícia	00:02:22	Professores deslocados	P33; P34

A mobilidade docente é um assunto frequentemente abordado pelos meios de comunicação social em geral, e pelas televisões em particular, principalmente no início de cada ano letivo, especialmente naqueles em que o processo de colocação de professores não decorre nos moldes e nos prazos normais, constituindo um constrangimento para o arranque do ano escolar e condicionando a vida de milhares de professores, pela mobilidade que gera. São disso exemplo os concursos realizados em 2011, 2013, 2017 e 2018 que motivaram uma maior atenção da comunicação social para a mobilidade docente, decorrendo daí as notícias/reportagens selecionadas:

Em **2011**, como em todos os anos letivos, foi realizado um concurso anual com vista ao suprimento das necessidades transitórias de pessoal docente para o ano escolar de 2011-2012. Foram opositores ao concurso docentes do quadro com ausência de componente letiva; docentes do quadro com direito a destacamento por condições específicas; e docentes contratados para exercício temporário de funções docentes. Neste ano a mobilidade docente foi particularmente noticiada devido ao facto de escolas e professores se terem queixado de que a aplicação informática de suporte ao concurso não terá seriado corretamente os candidatos, tendo considerado horários anuais como temporários, o que fez com que, alegadamente, milhares de professores que concorreram só a horários anuais tenham sido ultrapassados por docentes menos graduados, resultando daí enormes constrangimentos nas colocações, nomeadamente o aumento da mobilidade e a colocação de professores melhor graduados em escolas mais afastadas da sua área de residência.

2013 foi ano de concurso interno e externo, ou seja, concurso destinado ao preenchimento de vagas de quadro; à mobilidade interna dos professores do quadro; e à contratação de professores com vista ao suprimento das necessidades temporárias de pessoal docente para o ano letivo 2013-2014. Neste ano a mobilidade docente foi novamente muito noticiada pela redução significativa do número de vagas, em consequência das reformas entretanto introduzidas no sistema, que diminuíram o número de horários disponíveis, nomeadamente o aumento do número de alunos por turma, o suprimento de algumas disciplinas/áreas curriculares não disciplinares e a redução da carga horária noutras, daqui resultando a não colocação de muitos professores que habitualmente eram contratados. Foi ainda notícia o atraso do concurso externo, que levou a que alguns professores contratados fossem colocados já com o ano letivo iniciado.

2017 foi igualmente ano de concurso interno e externo. Este concurso foi notícia pela abertura de mais de 3000 vagas para vinculação nos Quadros de Zona Pedagógica (QZP), resultando numa das maiores vinculações de professores contratados realizadas num só ano em Portugal, dando cumprimento a uma diretiva comunitária que estabelece limites na celebração de contratos de trabalho a termo (Diretiva Comunitária 1999/70/CE, de 28 de junho). Mas este concurso foi também notícia porque introduziu uma alteração não divulgada e não prevista na mobilidade dos QZP, colocando-os, numa primeira fase, apenas em horários completos. Daqui resultou que os docentes mais graduados dos QZP, que habitualmente ficavam mais próximos da sua área de residência, fossem colocados em escolas que constituíam as suas últimas opções, muitos a centenas de quilómetros do seu local de residência, enquanto docentes dos mesmos QZP, menos graduados, numa segunda fase, foram colocados em horários incompletos mais próximos da sua área de residência, ocupando as vagas que tradicionalmente eram ocupadas pelos primeiros. Esta situação

acentuou a mobilidade neste ano letivo e gerou uma enorme vaga de contestação por parte dos professores afetados e seus representantes sindicais, o que levou a tutela a propor um novo concurso para o ano letivo 2018/2019, mas apenas para os professores que pretendessem melhorar a sua colocação. Por imposição da Assembleia da República, sensível aos problemas do concurso anterior, o Ministério da Educação foi obrigado a realizar novo concurso extraordinário em **2018** para todos os docentes, nos mesmos moldes do anterior, corrigido o problema detetado, o que teve como consequência direta novamente a mobilidade de milhares de docentes.

2.3.1.3 - Técnica de análise de dados

A análise de conteúdo é o método mais frequentemente adotado em investigação qualitativa, constituindo "um conjunto de técnicas de interpretação da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens" (Vilelas, 2017, p. 388).

A procura de um conhecimento aprofundado, rigoroso e o mais possível objetivo a partir de um conjunto de dados, vai para além dum mero sublinhar de ideias, implicando a sua organização, de modo a fazer inferências válidas e a tirar conclusões compreensíveis e aceitáveis por outros. É, pois, "necessário que o processamento da informação se faça com sujeição a um conjunto de regras que lhe confiram rigor e um mínimo de replicabilidade" (Costa & Amado, 2018, p. 7). O rigor alcança-se com a aplicação dos procedimentos adequados associada a uma clara e ajustada descrição dos mesmos. A análise de conteúdo permite, para além

> de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido 'contexto' ou 'condições' de produção (Amado, Costa & Crusoé, 2014, pp. 304-305).

Um mecanismo fundamental na análise de conteúdo é, pois, a categorização e codificação dos dados. Através da categorização dos dados é possível reduzir a informação neles contida, diferenciando unidades de sentido e identificando os significados que estas suportam (Afonso, 2014; Bardin, 2009). As categorias, "que permitem organizar o texto descritivo com maior profundidade analítica" (Afonso, 2014, p. 127), podem referir-se a situações, contextos, atividades, acontecimentos, relações interpessoais, opiniões, comportamentos, sentimentos, perspetivas sobre um problema, métodos, estratégias, entre outras, permitem encaixar as diferentes "peças" e chegar a evidências, produzindo um esquema de significados que vai permitindo gradualmente compreender a realidade que se pretende investigar (Bardin, 2009).

Para que se alcance a necessária qualidade do trabalho, este processo de codificação torna-se forçosamente moroso, trabalhoso e exigente. Atualmente, com o recurso a *software* específico, a complexidade é menor uma vez que estas ferramentas tecnológicas auxiliam o investigador em tarefas como a transcrição, escrita e anotação, codificação e interpretação de texto, análise e pesquisa de conteúdo, análise de discurso, mapeamento de dados, entre outros tipos de análise, conferindo rigor e sistematização aos projetos de investigação (Costa & Amado, 2018).

Constituindo uma importante ajuda, também pela facilidade de execução das tarefas mais "mecânicas", os pacotes de *software* existentes no mercado não condicionam os tipos de dados ou o *design* de investigação que se pretenda implementar, deixando ao investigador um controlo total e flexível dos seus dados e da sua análise. O uso destes pacotes de software não exclui, no entanto, "a necessidade de referenciais teóricos e de todo um conjunto de procedimentos prévios (recorte e categorização) numa sequência de fases pré-estabelecidas que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possível (Amado, Costa & Crusoé, 2014, p. 306).

Optámos, na presente investigação, pela utilização do webQDA (www.webqda.com), que funciona num sistema de *cloud computing*, o que permite o acesso ao *software* e aos dados a partir da web, em qualquer lugar a qualquer momento. Seguindo a estrutura de outros programas disponíveis no mercado distingue-se também pela simplicidade de utilização, pelo ambiente colaborativo que permite através da web e por se adequar a diferentes estratégias e métodos de investigação. O webQDA permite a análise qualitativa de conteúdo através de várias fontes, entre elas, as fontes de vídeo, áudio e texto, a que recorremos na investigação. Com o webQDA é possível editar, visualizar, interligar e organizar documentos, criar categorias, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar os dados, com o objetivo de responder às questões de investigação (Costa & Amado, 2018).

Neste sentido, começámos por introduzir no *software*, como "Fontes internas", cada uma das 18 notícias/reportagens selecionadas, fazendo a respetiva transcrição literal (Apêndice I). Após a transcrição procedemos à leitura exaustiva dos textos, o que possibilitou a concretização do *critério da validade* dos dados referido por Afonso (2014) e que "consiste na sua qualidade interna, ou seja, refere-se à sua pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica resultante do *design* do estudo. O critério da validade interna avalia a efetiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir" (p. 121).

Após a leitura exaustiva dos textos iniciámos a codificação introduzindo "Descritores" que permitiram distinguir os sujeitos participantes nas notícias/reportagens (pivôs, repórteres, jornalistas e professores). Definidos os descritores, iniciámos o processo de categorização. Optámos por uma categorização de procedimento misto, combinando um sistema de categorias prévias, emergentes do *background* teórico, com outras que foram sendo criadas indutivamente a partir dos dados obtidos nas notícias/reportagens. Este procedimento misto é uma mistura de um procedimento mais fechado, baseado num sistema de categorias *a priori*, resultante da análise bibliográfica, com um procedimento mais aberto, em que o sistema de categorias resulta da análise das fontes de dados. Daqui resulta uma interpretação mais penetrante pois permite ao investigador a possibilidade de cruzar os dados e questioná-los em maior profundidade (Amado, Costa & Crusoé, 2014).

Focámo-nos, num primeiro momento, nas unidades de sentido associadas à perceção dos pivôs, repórteres e jornalistas sobre a mobilidade docente e suas implicações (Apêndice II) e, num segundo momento, nas representações dos professores acerca da mobilidade e suas implicações (Apêndice III). A cada unidade de sentido (designada no *software* por "referências") foi atribuído o respetivo código, daqui resultando um conjunto de categorias e subcategorias organizadas hierarquicamente em "Códigos Árvore", que adiante explicitaremos. No caso das representações dos professores acerca da mobilidade e suas implicações, do processo de codificação emergiram três dimensões que ocuparam o topo da hierarquia em termos de "Códigos árvore", correspondentes ao que Afonso (2014) designa por *mega categorias* (p. 129), às quais foram associadas as respetivas categorias e subcategorias. Após o processo de categorização procedemos ao "Questionamento dos dados" recorrendo à "Pesquisa por código", o que nos permitiu obter, por código (dimensão / categoria / subcategoria), as respetivas referências (unidades de sentido) associadas a cada um dos descritores (sujeitos).

2.3.1.4 - Resultados

No Estudo 1 recorremos, pois, à análise documental, fazendo uma pesquisa, recolha, seleção e análise de conteúdo de 18 notícias e reportagens, emitidas pelos principais canais de televisão portuguesa (RTP, SIC e TVI), ao longo dos últimos anos, abordando a mobilidade docente, de acordo com os critérios já referenciados. Nessas notícias e reportagens procurámos, por um lado, analisar a forma como o assunto é abordado pelos meios de comunicação em causa e pelos jornalistas em particular e, por outro, recolher testemunhos de professores acerca do fenómeno em investigação.

i) A perceção dos jornalistas sobre a mobilidade docente e suas implicações

Os dados foram categorizados em quatro grupos de categorias criadas a partir do *background* teórico e dos discursos usados pelos jornalistas para introduzir e desenvolver a temática nas notícias e reportagens, às quais foram associadas subcategorias que explicitam os modos como os jornalistas interpretam cada categoria. Porque a função é distinta, optámos por distinguir os pivôs, que introduzem as notícias nos serviços noticiosos, dos jornalistas e repórteres que "no terreno" as exploram e desenvolvem junto dos sujeitos, neste caso, professores. Daqui resultou a identificação de quatro grupos de categorias e subcategorias correspondentes.

I - Categoria "Caraterísticas associadas à mobilidade", à qual correspondem as subcategorias "Constatações" e "Significações";

II - Categoria "Condições associadas à mobilidade", à qual correspondem as subcategorias "Precariedade" e "Instabilidade";

III - Categoria "Estados de espírito associados à mobilidade", à qual correspondem as subcategorias "Dúvida", "Incerteza", "Angústia", "Esperança" e "Resignação";

IV - Categoria "Implicações familiares e pessoais associadas à mobilidade", à qual correspondem as subcategorias "Constituição de família", "Separação", "Impacto económico", "Rotina", "Aventura" e "Partilha".

I - A primeira categoria (Caraterísticas associadas à mobilidade) diz respeito ao modo como os jornalistas caraterizam o processo de mobilidade docente. Esta categoria foi dividida em duas subcategorias, "Constatações", onde se agrupam as referências à mobilidade docente enquanto processo, e "significações", onde se agrupam as referências dos jornalistas que lhe atribuem um significado.

Encontrámos referências que enquadrámos nas "constatações", todas elas aludindo, de forma direta, ao facto de a mobilidade implicar uma deslocação para longe da residência:

> No final de agosto muito professores ficaram a saber que tinham sido colocados muito longe de casa (Doc8, Pivô8, p. 1);
>
> (…) tem que fazer longos percursos para continuar a ensinar (Doc8, Pivô8, p. 1);
>
> A centenas de quilómetros de casa (…) (Doc8, Jornalista8, p. 1);
>
> (…) fazem parte da lista de professores deslocados (Doc11, Repórter3, p. 1);
>
> (…) terão que refazer a vida a dezenas, ou mesmo centenas de quilómetros de casa (Doc14, Pivô10, p. 1);
>
> (…) muitos vivem a centenas de quilómetros dos estabelecimentos onde vão ter que lecionar (…) (Doc15, Pivô11, p. 1);
>
> Muitos são colocados a quilómetros de distância (…) (Doc16, J14, p. 1).

Encontrámos também referências que enquadrámos nas "significações" atribuídas pelos jornalistas aos professores em mobilidade:

> (…) outra vez de malas aviadas, a caminho de uma nova escola (…) (Doc4 J4, p. 1);
>
> As histórias dos professores fazem-se quase sempre de mudanças (…) (Doc15, J13, p. 2);
>
> (…) sempre de mala feita de um lado para o outro (…) (Doc4, Pivô4, p. 1);
>
> (…) de um lado para o outro sem poiso fixo (Doc2, Pivô2, p. 1);
>
> Uma vida nómada (…) (Doc4, j4, p. 1);
>
> (…) vida de saltimbanco (…) (Doc5, J5, p. 1);
>
> (…) uma vida itinerante (…) (Doc10, R1, p. 4).

II - A segunda categoria (Condições associadas à mobilidade) diz respeito à associação feita pelos jornalistas ao impacto da mobilidade docente na atividade profissional. Esta categoria foi dividida em duas subcategorias, "Precariedade" e "Instabilidade", onde se agrupam as referências a estes dois estados entendidos como condicionantes da atividade docente.

Encontrámos referências que enquadrámos na "precariedade", constituindo esta subcategoria uma das duas mais referenciadas pelos jornalistas ao longo das 18 notícias/reportagens. A precariedade é associada ao atraso no processo de colocações e ao prazo de aceitação da colocação:

> E todos os anos saber apenas no final de agosto onde é que vão dar aulas no ano seguinte (Doc14, J12, p. 1);
>
> (…) 48 horas para aceitar a colocação e 72 para se apresentarem ao trabalho, tempo demasiado curto para quem tem uma vida inteira para reorganizar (Doc17, J15, p. 1).

bem como, à natureza do vínculo e seu reflexo na vida pessoal:

> São 17 anos a dar aulas, sempre com vínculo precário ao estado (...) (Doc7, J7, p. 1);
>
> (...) o problema é conseguir ficar mais de dois anos no mesmo estabelecimento (Doc18, J16, p. 1);
>
> (...) outros não conseguem sequer um lugar para lecionar (Doc16, J14, p. 1);
>
> (...) uma precariedade que condiciona a vida pessoal (Doc1, J1, p. 1).

Encontrámos referências que enquadrámos na "instabilidade" decorrente da própria precariedade:

> (...) dizem nunca ter conseguido a estabilidade com que sonhavam (Doc6, J6, p. 1);
>
> (...) queixa-se de falta de estabilidade profissional (Doc16, J14, p. 1);
>
> (...) a situação, dizem, é de enorme instabilidade (Doc17, J15, p. 1).

III - A terceira categoria (Estados de espírito associados à mobilidade) diz respeito às referências usadas pelos jornalistas para caraterizar os estados de espírito dos professores sujeitos à mobilidade. Esta categoria foi dividida em cinco subcategorias, "dúvida", "Incerteza" e "angústia", que apontam para um sentir negativo da mobilidade, mas também "esperança" e "resignação" direcionadas para uma perspetiva mais otimista.

Encontrámos referências que enquadrámos num sentimento de "dúvida":

> Milhares de professores permanecem na dúvida (...) (Doc7, Pivô7, p. 1);
>
> A menos de uma semana do início do ano letivo, a dúvida permanece (Doc7, J7, p. 2).

referências à "incerteza", a outra subcategoria mais referenciada pelos jornalistas ao longo das 18 notícias/reportagens. Incerteza quanto ao presente e quanto ao futuro:

> Foi com ansiedade e incerteza que esperaram o resultado das colocações (...) (Doc6, J6, p. 1);
>
> As aulas já começaram, mas a incerteza quanto ao futuro mantem-se (Doc18, J16, p. 2);
>
> (...) estas distâncias apresentam-se no presente ano letivo, para o próximo não sabem como vai ser e no passado já foi diferente (Doc10, R1, p. 2);
>
> (...) não têm qualquer certeza em relação ao ano letivo seguinte (...) (Doc10, R1, p. 4);
>
> (...) não sabem o que vai ser a vossa vida futura, vocês não podem fazer planos (...) (Doc11, R2, p. 2).

referências à "angústia" que a mobilidade provoca nos professores:

> (…) uma angústia de verão para milhares de professores (…) (Doc1, J1, p. 1);
>
> (…) o início de cada ano letivo é uma angústia (Doc3, J3, p. 1).

Numa perspetiva mais otimista encontrámos referências à "esperança" com que alguns professores vivenciam a evolução da sua situação profissional:

> (…) para poucos existe ainda a esperança de encontrarem um lugar (Doc1, J1, p. 2);
>
> (…) esperança em dias melhores (Doc10, R1, p. 4);
>
> Os que ficaram de fora deste concurso, esperam ser chamados para fazer substituições (Doc15, Pivô11, p. 1);
>
> (…) espera de um contrato, de um lugar no quadro, ou de dias melhores (Doc5, J5, p. 2).

e referências em que os jornalistas apontam para alguma "resignação" dos professores face ao problema da mobilidade:

> Aceitou e aceita este estado itinerante porque não tem outra alternativa (…) (Doc10, R1, p. 3);
>
> Já desistiu de pensar que algum dia vai ser diferente (Doc10, R1, p. 3);
>
> Já desistiu de projetos pessoais (…) (Doc10, R1, p. 4);
>
> É o custo de um início de carreira para quem decidiu ser professor em Portugal (Doc5, J5, p. 1).

IV - A quarta categoria (Implicações familiares e pessoais associadas à mobilidade) diz respeito às referências usadas pelos jornalistas para evidenciar dificuldades induzidas pela mobilidade na vida familiar e pessoal dos professores. Esta categoria foi dividida em seis subcategorias, "constituição de família", "separação" e "impacto económico", que apontam para implicações familiares, e "aventura", "rotina" e "partilha" direcionadas mais para questões pessoais e profissionais vividas pelos professores em mobilidade.

Encontrámos, desde logo, nas implicações familiares, uma referência à dificuldade em "constituir família":

> (…) uma geração de docentes que parou de fazer planos, ainda não constituiu família e regressa todos os anos a casa dos pais (Doc4, J4, p. 1);

referências à "separação" da família imposta pela mobilidade:

> (…) longe das famílias (Doc8, J8, p. 1);
>
> Não vai poder levar os seus filhos à escola, não vai poder ir buscá-los, não pode fazer nada daquilo que uma mãe normalmente faria (…) (Doc11, R2, p. 4);

> O trabalho minimiza as saudades da família (…) (Doc9, J9, p. 2).

e referências ao "impacto económico" provocado pela mobilidade no orçamento familiar dos professores:

> (…) um quarto ou uma casa nova para arrendar nos próximos dias (Doc4, J4, p. 1);
>
> (…) uma realidade que põe muitas vezes em causa a vida e o orçamento familiar (Doc6, Pivô6, p. 1);
>
> (…) gastar mais de metade do ordenado em viagens, tudo para não deixar de ver a família (Doc8, Pivô8, p. 1);
>
> Em muitos casos, a colocação obriga a procurar casa nova ou organizar transportes (Doc14, J12, p. 1);
>
> (…) fazer contas à vida e decidir o futuro da família (Doc8, J8, p. 1).

Nas implicações pessoais associadas pelos jornalistas à mobilidade docente encontrámos referências à "rotina" que envolve o processo:

> (…) enquanto espera por outro concurso (Doc9, J9, p. 2);
>
> (…) por esta altura muitos professores tentam reorganizar as suas vidas (Doc8, J8, p. 1);
>
> (…) uma rotina que implica uma complexa estratégia de organização (Doc6, J6, p. 1);
>
> Uns fazem viagens prolongadas diariamente, outros mudam de residência, tudo para dar aulas e para não deixar de ver a família (Doc8, J8, p. 1).

referências à "aventura" vivida em cada mobilidade:

> O ritual repete-se, ano após ano, uma nova escola, novos alunos, novos colegas (…) (Doc4, J4, p. 1);
>
> (…) uma nova aventura (…) (Doc5, J5, p. 1);
>
> (…) tentarem a sorte longe de casa (Doc10, R1, p. 2).

e referências à "partilha" entre docentes como estratégia para minimizar os efeitos económicos e a separação familiar:

> Partilham tempos livres e também as viagens a casa ao fim-de-semana (Doc10, R1, p. 2);
>
> Para dividir custos, partilham casa com outros dois professores (…) (Doc12, J10, p. 1).

Em síntese, os meios de comunicação e os jornalistas em causa constatam e reconhecem a problemática da mobilidade docente, motivo pelo qual a abordam frequentemente, principalmente no início de cada ano letivo e nos anos letivos em que o processo de colocação envolve mais professores (anos de concurso interno e externo) ou, por algum

motivo, não decorreu dentro da normalidade. Interpretam o processo de mobilidade atribuindo-lhe significações e associando-o a condições de precariedade e instabilidade. Identificam nos professores, sujeitos à mobilidade, estados de espírito que geram sentimentos negativos daí decorrentes, como sejam a dúvida, a incerteza e a angústia, mas também algum otimismo envolvendo esperança no futuro e alguma resignação. Reconhecem ainda implicações da mobilidade na vida particular dos professores, a nível familiar, como sejam o obstáculo a constituir família, a separação e o impacto no orçamento familiar, e a nível pessoal, como sejam a rotina, a aventura e a partilha que promove entre professores na mesma situação.

ii) As representações dos professores acerca da mobilidade e suas implicações recolhidas a partir dos testemunhos obtidos nas entrevistas/reportagens

Da análise de conteúdo dos testemunhos dos 34 professores participantes nas 18 notícias/reportagens, acerca da mobilidade e suas implicações, resultou a necessidade de definição de três dimensões, que dizem respeito às próprias evidências da mobilidade (I - Mobilidade), aos seus efeitos na vida pessoal e profissional do professor (II - Efeitos da mobilidade), e à forma como ela é gerida pelos próprios (III - Gestão da mobilidade). As três dimensões de análise foram divididas em categorias, que nas dimensões II e III foram subdivididas em subcategorias, a saber:

I - Para a dimensão "Mobilidade" definimos a categoria "Percursos";

II - Para a dimensão "Efeitos da mobilidade" definimos as seguintes categorias / subcategorias:

- Categoria "Condições associadas à mobilidade", à qual correspondem as subcategorias "Precariedade" e "Instabilidade";

- Categoria "Sentimentos despoletados pela mobilidade", à qual correspondem as subcategorias "Incerteza", "Ansiedade", "Angústia", "Frustração", "Revolta", "Desmotivação" e "Exaustão";

- Categoria "Implicações familiares e pessoais associadas à mobilidade", à qual correspondem as subcategorias "Constituir família", "Separação", "Mobilidade familiar", "Impacto económico" e "Partilha".

III - Para a dimensão "Gestão da mobilidade" definimos as seguintes categorias / subcategorias:

- Categoria "Gestão das expectativas", à qual correspondem as subcategorias "Ilusão", "Esperança" e "Resignação";

- Categoria "Gestão da profissionalidade", à qual correspondem as subcategorias "Perseverança", "Dedicação" e "Profissionalismo".

I - A primeira Dimensão (Mobilidade) diz respeito às próprias evidências do processo, do qual resultam "percursos" individuais correspondentes à categoria única desta dimensão. Encontrámos referências explicitas que constituem exemplos de percursos individuais que exemplificam a mobilidade docente:

> Já estive em Moura, no Alentejo, em Almodôvar, já estive em Lagos, estive em Santiago do Cacém, estive em Setúbal, estive em Alvito - Cascais, estive em Rio de Mouro, no Casal de São Brás… (Doc1, Professor2, p. 1);
>
> Eu comecei no Algarve, no ano letivo seguinte fiquei em Vila Nova de Poiares, depois fui para o norte, para Braga, regressei ao sul, Lisboa, no ano seguinte fui para a ilha das Flores, Cartaxo, e há dois anos letivos que estou em Braga, no Agrupamento Maximinos (Doc4, P6, p. 1);
>
> Pampilhosa da Serra, Tábua, Silves, Miranda do Corvo, Caxias, Figueira da Foz, Benedita, no ano a seguir estive em Alapraia, perto de São João do Estoril, estive três meses, depois fui para São Teotónio, para Odemira, de São Teotónio estive em Coruche três anos, depois estive desempregado durante bastante tempo e fui fazer quarenta e dois dias a Ponte de Lima. Depois estive desempregado mais uma quantidade de tempo, fiz um mês em Pardilhó, depois estive desempregado mais três meses, fiz seis meses no Lumiar, em Lisboa, e agora estou aqui há dois anos, é o meu segundo ano aqui na Venda do Pinheiro (Doc10, P15, p. 1);
>
> Comecei na Graciosa, nos Açores, depois fui para São Miguel trinta dias, Terceira, Vila Real de Santo António, Arouca, depois de Arouca emigrei, fui para o Reino Unido, depois, quando regressei fui para Vila do Conde, de Vila do Conde fui para Oeiras, de Oeiras para Lisboa, de Lisboa fui três anos para Caneças, Odivelas, depois fui colocada em Olhão, a seguir a Olhão fui para a Sertã, da Sertã fui para Vieira do Minho, de Vieira do Minho fui para Setúbal e agora estou aqui (Armação de Pêra) (Doc10, P6, p. 1);
>
> São João da Madeira, acumulo o horário com Santa Maria da Feira, depois passo por Válega, dois anos em Gaia, antes Vialonga três anos, volto outra vez cá, estive no Cávado, em Braga, estive em São Mamede de Infesta e agora no Montijo (Doc10, P17, p. 1).

Encontrámos outras referências em que os professores, não se referindo diretamente aos locais por onde passaram, revelam o número de escolas onde lecionaram por comparação com o tempo de serviço:

> Ora, aqui temos agendas, que andam comigo, com a listagem das escolas e o tempo de serviço em cada uma delas, para não me perder. Eu creio que já vão em 23 ou 24 escolas. Tive a sorte de ser reconduzida estes últimos quatro anos, na mesma escola,

> mas de resto, todos os anos mudei e praticamente não repeti escolas (Doc7, P11, p. 1);
>
> (…) nós temos anos e anos de serviço, temos muitos colegas nas mesmas situações, passamos por muitas escolas, eu em 18 anos de serviço passei por 17 escolas (Doc11, P22, p. 5).

as distâncias diárias que têm de percorrer:

> Desde 2009, estive sempre num raio de 50 Km da minha área de residência (Doc12, P25, p. 1);
>
> Faço uma média diária de 200 Km, ente Espinho/Coimbra e Coimbra/Espinho, demoro, mais ou menos, uma hora e cinco em cada trajeto, em cada percurso, faço uma média de duas horas e dez minutos por dia de carro (Doc13, P26, p. 1).

e descrevem o próprio processo de colocação:

> E é isso que muitos de nós fazemos, tendo 17, 18, 19 anos de serviço, nós colocamos as escolas, os concelhos, as áreas da nossa zona de residência e depois em último colocamos a tal zona onde estamos vinculados (Doc11, P21, p. 4).

II - Na segunda dimensão (Efeitos da mobilidade), a primeira categoria diz respeito às "Condições associadas à mobilidade", sendo dividida em duas subcategorias, "Precariedade" e "Instabilidade", onde se agrupam as referências dos professores a estes dois estados entendidos como condicionantes da sua atividade profissional. As referências a cada um destes estados integram duas das três subcategorias mais referenciadas pelos docentes ao longo das 18 entrevistas/reportagens. Assim, em relação à "precariedade" encontrámos referências associadas ao processo de colocações e ao prazo de aceitação da colocação:

> (…) podemos ser chamados para qualquer zona do país que tenhamos concorrido (Doc5, P7, p. 1);
>
> Temos três dias para fazer as malas e arrumarmos a tralha e dirigirmo-nos para a escola (Doc5, P7, p. 1);
>
> (…) estas colocações vêm muito tardiamente para as famílias se organizarem (Doc8, P13, p. 1);
>
> Eu soube que fiquei colocada dia 31 de agosto e dia 3, o mais tardar, tinha de me apresentar, portanto foi pegar nas malas e vir embora, pegar no meu KIT de emergência e vir para baixo. Tenho uma mala preparada com livros, com roupas, para poder pegar e seguir a qualquer momento (Doc18, P33, p. 1);
>
> Nós não temos muito noção do que é que nos acontece sempre que há um novo concurso, mas na realidade todos nós temos vários anos de serviço, andamos nisto, no meu caso há 18 anos, a Lígia 17, temos colegas com 27 anos, 28 anos de serviço (Doc11, P22, p. 3).

à natureza do vínculo e seu reflexo na vida pessoal:

> O meu percurso tem sido bastante sinuoso na medida em que todos os anos me debato sempre com a situação de contrato precário. Já estive no Minho, já estive no Alentejo, já estive em Coimbra, portanto tenho andado sempre nisto, sempre com dificuldades (Doc17, P31, p. 1);
>
> (…) seja lá, seja cá, eu preciso é de efetivar, de facto. Efetivar para mim traz-me a tranquilidade que eu preciso para que eu tenha a certeza absoluta que todos os santos dias, todos os santos anos, eu tenho, de facto, aquela fonte de rendimento (Doc10, P17, p. 1);
>
> Não permite ter grandes projetos para o futuro não é, não permite grandes planos (…) (Doc1, P1, p. 1);
>
> Eu tenho o meu mundo suspenso em caixas, cada vez que eu vou para São Pedro do Sul tenho as minhas caixas com tudo, tenho tudo o que é necessário para uma casa, só não tenho a casa (Doc10, P16, p. 1).

e às opções que é necessário ponderar:

> Eu concorro de forma a que possa vir dormir a casa (Doc10, P19, p. 2);
>
> Porque tenho que trabalhar e uma pessoa concorre a horários completos, incompletos e, se queremos trabalhar, temos que nos deslocar, porque, por exemplo na minha zona, perto de Manteigas, não há horários para o meu grupo. É muito difícil arranjar lá um horário completo (Doc10, P15, p. 3);
>
> A zona em que eu resido é muito mais complicada em termos de oferta, ou seja, eu tenho oferta, eu tenho horário, mas de facto não é um horário anual completo. Aqui está lotado (Doc10, P17, p. 2).

Em relação à "instabilidade", decorrente da própria precariedade, encontrámos referências diretas dos professores a esta condição associada à mobilidade:

> A grande dificuldade é ter estabilidade e equilíbrio na vida (Doc5, P7, p. 1);
>
> (…) veja a minha situação, não tenho estabilidade nenhuma a nível familiar, emocional também não (…) (Doc6, P9, p. 1);
>
> Agora aos 39 anos também acho que já tinha direito a assentar um bocadinho. Não é tipo ficar em Lisboa a viver, ou no Porto, mas ter outra estabilidade." (…) "Assentar era poder estar quatro anos letivos seguidos na mesma escola, por exemplo, que ainda não tive essa hipótese (Doc10, P15, p. 1);
>
> (…) não é fácil, porque nós temos anos e anos, andamos nisto há 17, 18 anos. Como temos muita instabilidade nunca conseguimos propriamente arranjar projetos paralelos à escola, portanto, a nossa experiência, o nosso currículo é escola (Doc11, P21, p. 4);
>
> Eu não tenho carreira, eu vou tendo, instável, nómada, ano após ano (Doc16, P30, p. 1).

bem como referências associadas à imprevisibilidade do processo de colocações e respetivos constrangimentos:

> (…) «Eva, tu ficaste um bocadinho longe!». Mas quando eu pensei, um bocadinho longe, pensei a 100 km de casa, nunca a 270 km de casa (Doc11, P20, p. 1);

> (…) tenho dois filhos, um menino com 6 e uma menina com 9, moro em São João da Madeira, e sem que nada o fizesse prever (ficou a 240 Km de casa) (Doc11, P22, p. 2);
>
> Era a última coisa que eu esperava, uma vez que no ano passado estive relativamente perto de casa, a cerca de 20 km, e há dois anos também (Doc12, P23, p. 1);
>
> Esta história repete-se há 18 anos (Doc16, P30, p. 1);
>
> Este ano penso que ainda vai ser pior (…) (Doc3, P4, p. 1).

Na segunda dimensão (Efeitos da mobilidade), a segunda categoria diz respeito aos "Sentimentos despoletados pela mobilidade", sendo dividida em sete subcategorias, "Incerteza", "Ansiedade", "Angústia", "Frustração", "Revolta", "Desmotivação" e "Exaustão", onde se agrupam as referências dos professores a cada um destes sentimentos gerados pelo processo de mobilidade.

Encontrámos referências a um sentimento de "incerteza", em relação à colocação:

> O processo de colocação tem sido mais do mesmo, de há muitos anos para cá, é sempre tardiamente, nós não temos umas férias descansadas porque andamos sempre, passe a expressão, "com o credo na boca", porque nunca sabemos se somos colocados ou não, e andamos nesta azáfama todos os anos (Doc17, P31, p. 1);
>
> Do que vai sair naquele site hoje, amanhã, depois, daqui a uma semana, não se sabe muito bem, não é? (Doc7, P11, p. 2).

ao local da colocação:

> Todos os anos é assim por esta altura, é um período sempre difícil porque passamos um mês de férias, em que as férias não chegam a ser férias, não é? Estamos a pensar sempre onde é que iremos ficar colocados no ano seguinte (Doc1, P2, p. 1);
>
> (…) eu preferia hoje estar-me a apresentar na escola e saber com o que contava, começar a saber com que anos ia trabalhar, a preparar a minha vida, e eu estou aqui hoje, no Porto, sem saber onde é que vou estar daqui a quinze dias (Doc2, P3, p. 1).

e em relação ao tipo de horário e à duração da colocação:

> (…) até agora tem sido difícil arranjar um horário completo e o que se arranja é colocação temporária, que é renovada mensalmente. Portanto é de um mês, nunca sabemos se vamos ficar um mês, dois meses, tem sido uma coisa muito incerta (Doc15, P29, p. 1).

Encontrámos referências a um sentimento de "ansiedade" motivado pela expetativa em relação à colocação e à morosidade da mesma:

> (…) este ano fez-nos ficar muito ansiosos, porque saiu muito tarde. Desde segunda-feira, dia 24, nós esperávamos ansiosamente que saíssem as listas, pelo menos para organizarmos um bocadinho mais a nossa vida (Doc17, P32, p. 1);
>
> Não tenho ficado colocado nunca em setembro, sou chamado geralmente por volta de outubro, mas este ano estou bastante ansioso nesse aspeto, não sei sequer se em outubro serei chamado (…) (Doc1, P1, p. 1).

referências a um sentimento de "angústia" gerado pela mobilidade:

> (…) às vezes perguntam-me: «Então como é que é, para o ano, ficas cá, não ficas?». «Não, não fico!», claro que é um receio, é uma angústia (Doc5, P8, p. 1);
>
> Quando ela me disse Covilhã, o mundo caiu em cima da minha cabeça e eu só me agarrei aos meus filhos a perguntar, e agora? (Doc11, P20, p. 1);
>
> Todos nós temos fases em que estamos um bocado mais em baixo, felizmente não temos estado todos ao mesmo tempo, tirando no início mesmo (Doc12, P24, p. 1).

Encontrámos referências que enquadrámos num sentimento de "frustração", o mais referenciado nesta categoria. Frustração em relação à perdurabilidade da mobilidade:

> Se eu há quatro anos pensava que realmente isto estabilizou, vou ficar por aqui, mais 20 menos 20, não era por aí, não é? Mas não, são 120 km, mais 120 km para cá, são cinco dias por semana (Doc6, P9, p. 1);
>
> Quando somos contratados sacrificamo-nos para podermos entrar num quadro, e quando entramos num quadro não estamos à espera, com 21 anos de serviço, de ficarmos colocados a esta distância (Doc12, P23, p. 1).

em relação à impessoalidade do processo e seus efeitos:

> Daqui para a frente eu volto a ser um número, deixo de ser a professora, volto a ser um número, volto à lista, à reserva, e posso sair ou não na lotaria, e o meu sonho de ser professora entra em pausa (Doc13, P26, p. 2);
>
> Tenho sempre conseguido dois contratos anuais e no terceiro não é anual ou não é completo, e tenho andado assim já há algum tempo, sempre a «morrer na praia» (Doc18, P33, p. 1);
>
> (…) trazia as minhas fotografias, trazia as minhas almofadas, as minhas plantas, mas desisti, é terrível ter de arranjar uma casa todos os anos, às vezes mais que uma casa por ano, ter de iniciar os conhecimentos, ter de contar a nossa história outra vez, ter de comprar as coisas para formar uma cozinha (…) (Doc10, P16, p. 4).

frustração que acaba por se generalizar à própria profissão:

> (…) nós gostávamos de ver esta profissão mais dignificada (…) (Doc6, P9, p. 1);
>
> Eu acho que nós professores deveríamos ser levados um bocadinho mais em conta, mas acho que, neste país, não é neste país que vão ter consideração por nós (Doc11, P20, p. 1).

Encontrámos referências que evidenciam um sentimento de "revolta" em relação ao processo de colocações e seus efeitos:

> (…) processos de colocação irracionais (…) (Doc9, P14, p. 1);
>
> (…) é também de alguma revolta, mais do que ansiedade, também é de alguma revolta, porque temos consciência que fazemos falta às escolas (Doc1, P1, p. 2);
>
> É revoltante, como é que professores com 20, 25 anos continuam nesta situação de instabilidade? (Doc14, P27, p. 1);
>
> O que eu estou a sentir é que me estão a prender num sítio onde eu não quero estar (Doc15, P28, p. 1).

referências que evidenciam alguma "desmotivação" causada pela mobilidade, ficando implícitas eventuais implicações ao nível do desempenho:

> Nós somos acusados de andarmos desmotivados! É verdade, andamos desmotivados (Doc6, P9, p. 1);
>
> Com o tempo também fica mais difícil nós darmo-nos, porque todos os anos damos, todos os anos damos, e chega a certa altura já não apetece tanto dar (Doc10, P16, p. 4);
>
> Gosto muito do que faço, mas sei que a minha cabeça vai estar sempre no Porto (…) (Doc11, P20, p. 1);
>
> Por mais que nos empenhemos, por mais que tentemos, por mais que mostremos o nosso valor enquanto professores, vamos no final do ano embora, sem mais nada. Portanto, a 31 ainda somos professores, a 1 de setembro já não somos mais nada, somos indivíduos qualificados profissionalmente para dar aulas, é isso que nos chamam (Doc7, P11, p. 1).

Encontrámos ainda referências que evidenciam alguma "exaustão" em consequência da mobilidade e de toda a logística que lhe é inerente:

> Quando sai a minha colocação, se for para longe, tenho de andar à pressa, à procura de casa para estar. Isto é um desgaste brutal que a certa altura nos começa a desanimar (Doc17, P31, p. 1);
>
> Foram sete meses de muito sacrifício, até pelas crianças, porque tinha um compromisso com elas, mas cheguei a um ponto de exaustão, tive mesmo que parar para recuperar as forças (Doc12, P24, p. 1);
>
> Na escola onde fiquei colocada vão até às seis e trinta, portanto, mais uma hora de caminho são sete e trinta, chegar a casa, fazer jantar, dar banho aos miúdos e ajudar os miúdos nos trabalhos de casa e pô-los na cama, vão ser dez horas. E depois, se calhar, arrumar a cozinha e por aí fora, e às onze horas, se calhar, vou-me dedicar aos meus trabalhos da escola. Lá para a uma da manhã sou capaz de me deitar, talvez (Doc6, P10, p. 1);
>
> (…) é desgastante, tira anos de vida (Doc10, P16, p. 4).

Na segunda dimensão (Efeitos da mobilidade), a terceira categoria diz respeito às "Implicações familiares e pessoais da mobilidade", sendo dividida em cinco subcategorias, "Constituir família", "Separação", "Mobilidade familiar", "Impacto económico", e "Partilha", onde se agrupam as referências dos professores a cada uma destas implicações.

Encontrámos referências ao facto de a mobilidade representar um obstáculo para os professores na intenção de "constituir família":

> Constituir uma família também é complicado com tudo isso, é muito complicado, muito mesmo (Doc4, P6, p. 1);
>
> (…) mesmo em relação a filhos é algo que fica sempre mais complicado, não penso nisso sequer nesta altura (Doc1, P1, p. 1);
>
> Quem me dera! (ter família constituída) Não, não tenho! (Doc5, P8, p. 2);

> (…) eu já sabia, à partida, que nos primeiros anos ia ser complicado, que teria que ficar deslocada, vamos adiando a maternidade, a família, etc. (Doc11, P21, p. 5).

mas também ao facto de promover a "separação" e condicionar o apoio familiar, sendo uma das implicações da mobilidade mais referenciadas a separação do cônjuge:

> Tenho a minha vida lá em cima, o meu marido lá em cima (…) (Doc18, P34, p. 1);
>
> Eu recordo-me que estava a trabalhar em Lamego, cheguei duma reunião, ele não conseguiu ligar-me porque fiquei sem bateria, abri a porta e ele disse-me: «Tenho uma notícia para te dar, vou para o Alentejo!». «E tu aceitaste?», eu não queria que ele aceitasse naquela altura (Doc10, P19, p. 3);
>
> Eu quando olho para isto, quando penso na nossa situação, eu tento esquecer um bocadinho o facto de estar longe, o facto de eu acordar sozinho (…) (Doc10, P18, p. 3);
>
> (…) quando chegar a casa eu não estou lá para ajudar (Doc10, P18, p. 3).

e dos filhos:

> Desde o dia 25 de agosto quando, de manhã, me levanto para dar um beijo aos meus filhos penso: será o último dia que eu lhes vou dar um beijo de manhã? (…) Eu já lhe fui dizendo que a mãe, se calhar, não vai estar em casa todos os dias para a deitar, para a vestir. (…) eu vou sofrer, mas neste momento tenho quase a certeza de que quem vai sofrer mais são os meus filhos, porque vão ficar longe de mim. (…) Não vou poder estar com os meus filhos! (Doc11, P20, p. 1);
>
> O João tem uma filha pequenina, o Ivo tem uma filha pequenina, eu tenho dois filhos também e não é fácil (Doc12, P24, p. 1);
>
> Quando estou em casa, quando eu pensei que ela está aqui, está a fazer os trabalhos de casa, acabamos por telefonar e muitas vezes recorre-se a estas tecnologias (Doc10, P18, p. 2).

A "mobilidade familiar" constitui uma alternativa à separação e também é referenciada:

> Claro que a minha vida está toda lá em cima, não é? E pronto, a ideia é virmos todos agora, a família toda para baixo (Doc8, P13, p. 1);
>
> Ele há quase cinco anos, que é a idade dele, que anda de um lado para o outro comigo, ele não tem uma escola certa, todos os anos muda (Doc15, P28, p. 1).

Em termos familiares e pessoais o "impacto económico" é a implicação mais referenciada, e uma das três subcategorias mais referenciadas pelos professores ao longo das 18 notícias/reportagens, em conjunto com a precariedade e instabilidade já anteriormente mencionadas. Pelas despesas inerentes à mobilidade:

> O ordenado do final do mês não chega (…) como eu lhe disse há pouco, eu não sei se tenho condições para suportar isto economicamente, não sei! (Doc6, P9, p. 1);
>
> Tenho uma filhota de sete meses e agora tenho que fazer um trajeto, todos os dias, são 130 km cada viagem, 260 km por dia. Isto, ao final do mês vai ficar em 5200 km, o que vai ficar muito dispendioso (Doc8, P12, p. 1);

> No plano financeiro, eu sei que em termos de números redondos, eu teria que gastar, por norma, entre 500 e 600€ para poder fazer este transporte diariamente (…) (Doc9, P14, p. 1);
>
> (…) a realidade é que este ano a mãe não vai conseguir ir e vir todos os dias, não tenho capacidade financeira para aguentar (Doc11, P22, p. 5);
>
> (…) nunca pensei ficar a 200 e muitos quilómetros de casa. Eu só para me ter ido lá apresentar, no dia 1 de setembro, ficou-me por 70€ (Doc11, P20, p. 1);
>
> Eu jogo é, Manteigas, os quilómetros que tenho que fazer e o que vou ganhar, o que vou gastar em gasolina, se quiser ver os meus pais todos os fins-de-semana, que só vejo de 15 em 15 dias, e o que tenho que pagar por um quarto que vá alugar. E depois tenho que gerir isto tudo e o meu salário, fora as outras despesas, o comer, o ir ao cinema, que acho que também tenho direito, o comprar um livro de vez em quando, todas essas coisas, aquilo que muita gente chama luxo, ter algum (Doc10, P15, p. 3).

e pelo facto de os salários não contemplarem qualquer compensação pelo fator mobilidade:

> Para além do fator financeiro, porque nós não temos qualquer tipo de ajuda e trabalhar a 10 km de casa ou trabalhar a 300 é completamente diferente (Doc11, P21, p. 4);
>
> (…) estamos a ser empurrados para um abismo, por um lado é assim, a nossa remuneração, as tabelas salariais são públicas, não é, todos nós ganhamos a mesma coisa, e ganhamos a mesma coisa em casa, a 10 km, a 15, a 20, a 30, a 40, a 200, a 300, a 400 ou a 500. O nosso ordenado é sempre o mesmo, independentemente da colocação (Doc11, P22, p. 4);
>
> Vou passar noite sim, noite não, no Entroncamento, tenho que arrendar um quarto lá, que pago sem ajudas de custo, e tenho que tirar o passe do comboio, são 450€ por mês, ora o ordenado do professor está à volta dos 1000€, está a ver só em despesas? (Doc11, P21, p. 5);
>
> Estamos a falar, só em viagens, em 250 a 300€ mês, sendo que o nosso ordenado não tem nenhum subsídio (Doc12, P24, p. 1).

Para minimizar este impacto económico e a separação familiar os docentes em mobilidade recorrem frequentemente à "partilha", quer no alojamento quer nas viagens:

> Estamos aqui, acabamos por telefonar uns aos outros, acabamos por conversar, depois temos as viagens, acabamos por fazer companhia uns aos outros (Doc10, P18, p. 2);
>
> (…) na minha escola ficaram mais dois colegas de Educação Física, um do Porto e outro de Gaia, partilhamos boleia os três, saímos de casa às seis e meia da manhã e chegamos a casa às oito da noite (Doc11, P22, p. 3).

III - Na terceira dimensão (Gestão da mobilidade), a primeira categoria diz respeito à "Gestão de expetativas", sendo dividida em três subcategorias, "Ilusão", "Esperança" e "Resignação", onde se agrupam as referências dos professores à forma como gerem o processo de mobilidade a que estão sujeitos e que, no momento, parece inevitável. Assim, encontrámos referências que revelam alguma "ilusão" inicial:

> (…) pensei que em 2/3 anos conseguiria estabilizar, pelo menos conseguiria ficar perto da minha área de residência (Doc4, P6, p. 1);
>
> É engraçado, quando eu comecei a trabalhar, disseram-me assim: «Isto são cinco anos e tu entras para o quatro!». Quando cheguei ao quinto ano: «Olha pá, afinal são sete!». Quando cheguei ao sétimo ano: «Esquece lá o vincular, agora tendo horário já é muito bom, teres horário e estares a trabalhar já é bom!» (Doc10, P15, p. 3).

mas também "esperança" no presente e no futuro:

> Hoje os olhos estão ali, no site do Ministério, porque hoje é uma das datas possíveis para a saída das colocações, e há alguma esperança ainda, ainda não se perdeu esperança (Doc7, P11, p. 2);
>
> (…) no entanto não vou fazer disto um drama, porque hoje é dia um, as escolas começam a trabalhar a valer a meados de setembro, com alunos, e os alunos não trabalham sem professores, e nós somos lá precisos. Portanto, quando for para arrancar a trabalhar a valer, os professores têm que ser chamados (Doc2, P3, p. 1);
>
> Tenho esperança, apesar de, como eu não concorro a nível nacional, concorro mais a nível só de Lisboa e arredores, visto que também tenho uma vida familiar a qual gosto de acompanhar. Mas aguardo expectante, pelo menos se igualar os números do ano passado, conto ser colocada dentro de 15 dias, ou pelo menos nos primeiros 15 dias de setembro (Doc17, P32, p. 1);
>
> O que eu pretendia claramente era que no próximo ano me fosse possível conseguir, de forma clara, em termos de concurso de destacamento, aproximar-me da minha residência, e então esta etapa da minha vida terminaria (Doc9, P14, p. 2).

e alguma "resignação":

> Eu já esperava mais ou menos este desfecho (…) (Doc2, P3, p. 1);
>
> (…) estou deslocada, estou deslocada, tenho o fim-de-semana para fazer mais uma viagem para baixo, para me dedicar às coisas que tenho lá em baixo, aprendi a viver assim (Doc2, P3, p. 1);
>
> É mesmo esperar, não há nada a fazer (Doc7, P11, p. 2);
>
> Há oito anos que me vejo nesta situação e não sei quando é que isto irá mudar, possivelmente acho que nunca vai mudar, nos próximos tempos não vai mudar certamente (Doc3, P4, p. 1);
>
> Já me custa acreditar que um dia será possível, mas é um sonho ter o meu espaço, com as minhas coisas (Doc10, P16, p. 1);
>
> Agora é esperar pelas reservas de recrutamento, as colocações, e tal como eu, milhares e milhares de professores (Doc16, P30, p. 1).

Na terceira dimensão (Gestão da mobilidade), a segunda categoria diz respeito à "Gestão da profissionalidade", sendo dividida em três subcategorias, "Perseverança", "Dedicação" e "Profissionalismo", onde se agrupam as referências dos professores à forma como gerem profissionalmente os condicionalismos impostos pelo processo de mobilidade a que estão sujeitos. Assim, encontrámos referências que revelam "perseverança":

> Para mim não é opção não trabalhar, não tenho personalidade para isso e, para além disso, dependo só de mim, portanto tenho que pagar as minhas contas e como tal tenho de me sujeitar a trabalhar no que me aparecer (Doc10, P16, p. 4);
>
> (…) vou tentar aguardar para ver se consigo alguma coisa, nem que seja pouco tempo, mas pronto (Doc3, P5, p. 1);
>
> (…) conversámos e achámos que o melhor realmente seria ele lutar também pela profissão dele, não é? (Doc10, P19, p. 3).

alguma "dedicação" à profissão e carreira:

> Sei fazer a diferença nos garotos, quero que os alunos se lembrem nem que seja de uma coisa que eu tenha dito na aula, uma piada, um poema que li e que eles fixaram e dizerem que foi aquele professor (Doc10, P15, p. 4);
>
> (…) acho que já fiz algum investimento na minha carreira, que não se justificava estar numa situação destas (Doc2, P3, p. 1).

e "profissionalismo":

> (…) eu tenho que chegar à escola e deixar tudo para trás (Doc6, P9, p. 1);
>
> Eu adoro a minha profissão, acho que é isso que alimenta esta minha luta (…) (Doc18, P33, p. 1).

Em síntese, da análise de conteúdo das notícias/reportagens referenciadas resultaram testemunhos de professores acerca da mobilidade docente que, quando interpretados, remetem para três dimensões de análise. Uma primeira onde são evidentes exemplos de percursos de professores que revelam essa mobilidade bem como caraterísticas a ela inerentes. Uma segunda onde é possível identificar os efeitos da mobilidade, nomeadamente as condições de precariedade e instabilidade que constituem dois dos aspetos mais referenciados nos testemunhos dos professores; os sentimentos por ela despoletados, nomeadamente a incerteza, ansiedade, angústia, frustração, revolta, desmotivação e exaustão; e as implicações familiares e pessoais que lhe são imputadas, como sejam as dificuldades em constituir família, a separação ou, em alternativa, a mobilidade familiar, o impacto económico, outro dos aspetos mais referenciados pelos professores, e a partilha como forma de atenuar o impacto económico e compensar a separação familiar. Uma terceira dimensão onde os testemunhos dos professores evidenciam a forma como fazem a gestão da mobilidade, nomeadamente em relação às expetativas, revelando alguma ilusão inicial, mas também esperança no presente e no futuro e resignação, e em relação à profissionalidade, revelando nalguns testemunhos perseverança, dedicação à profissão e profissionalismo.

2.3.2 - Estudo 2

2.3.2.1 - Técnicas de recolha de dados e sua justificação

No Estudo 2, a entrevista semiestruturada, numa perspetiva de história de vida, constituiu a técnica fundamental de recolha de dados. Tendo em conta que "o material básico da investigação qualitativa é a palavra que expressa o falar quotidiano, tanto ao nível das relações quanto ao nível dos discursos" (Vilelas, 2017, p. 165), a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista. Na prática, uma entrevista é uma conversa entre duas pessoas em que uma coloca questões e a outra responde. No contexto de uma investigação qualitativa a realização de uma entrevista "consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente" (Afonso, 2014, p. 104) e envolve procedimentos e cuidados que a tornam particular e que permitem o seu enquadramento, da melhor forma possível, nos propósitos da investigação.

Através da entrevista, o investigador, dirigindo-a para o conteúdo específico das questões da investigação, procura obter informações relevantes para a mesma investigação. Em investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada para "recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo" (p. 134). As entrevistas qualitativas variam em função do grau de estruturação ou formalidade que apresentam, podendo ser do tipo estruturada, semiestruturada ou não estruturada.

Optámos pela entrevista semiestruturada, uma vez que esta nos parece ser a técnica mais adequada, já que se pretende garantir que os diferentes sujeitos sigam um determinado fio condutor, mas que o investigador possa explorar determinados aspetos pré-definidos como relevantes para a investigação, não deixando, no entanto, de proporcionar aos sujeitos uma total liberdade para falar e aprofundar livremente a sua perspetiva em relação aos aspetos por eles referenciados.

Optámos pelas histórias de vida, uma vez que se reconhece uma ligação íntima entre história de vida e identidade. Como refere Brandão (2007), ter uma identidade, ser-se alguém, implica não só ter uma história, mas também ser-se capaz de dar conta dessa história. É através de uma história acerca da sua vida e do ato de a narrar que o indivíduo se produz como sujeito da sua própria ação e readquire permanentemente um sentimento de unidade, continuidade e unicidade.

A linguagem narrativa parece ser a forma através da qual os professores tendem a falar espontaneamente do seu trabalho. De facto, fazem-no sempre: nas salas de professores, durante as ações de formação contínua (os intervalos para café são, particularmente, tempos interessantes para os ouvir), em festas familiares, etc. Sempre que os professores se encontram, contam histórias (Kelchtermans, 2009).

A história de vida permite ao narrador pensar sobre os acontecimentos, organizá-los e atribuir-lhes sentido em função dos traços identitários obtidos a partir do meio onde está integrado e das relações que com ele estabelece. A partir das histórias de vida não se chegará a uma quantificação dos resultados, mas a interpretação da informação obtida permitirá encontrar regularidades e diferenças, no conjunto dos casos particulares em estudo, que permitirão a procura de replicações nos modelos teóricos que suportam a investigação.

A história de vida obtida a partir de narrativas individuais apresenta, como qualquer outra técnica de investigação, limitações e mais-valias. A história de vida resulta da visão própria do narrador em relação a factos vividos, relatados a partir da sua própria interpretação dos acontecimentos. De uma certa maneira, contar a própria história é uma forma de reviver os eventos que se recordam e é também um reexperimentar os sentimentos e as emoções que lhes estão associados (Brandão, 2007). São estas emoções e afetividades, aliadas a aspetos e ocorrências que podem ser omitidas, de forma voluntária ou involuntária, que podem conferir a esta técnica algum nível de subjetividade.

Para a realização das entrevistas, numa perspetiva de história de vida profissional, foi previamente preparado um guião (Apêndice V), que serviu de eixo orientador ao seu desenvolvimento, e cujas questões procuraram encontrar respostas para os propósitos da investigação. Para a elaboração do guião tivemos como suporte o referencial teórico adotado na investigação e, como já foi referido, os dados resultantes do Estudo 1. O guião foi assim dividido em três partes, seguindo o formato proposto por Afonso (2014) e Vilelas (2017):

1ª parte: A legitimação da entrevista, reforçando o constante no documento de solicitação de colaboração e declaração de consentimento informado (Apêndice IV), ou seja, o enquadramento, o objetivo do estudo, as garantias de confidencialidade e anonimato e a importância da participação do sujeito para a sua concretização. Ainda na 1ª parte, o levantamento dos dados demográficos de casa sujeito.

2ª parte: As questões que dão resposta aos objetivos da investigação. Esta segunda parte foi dividida em três blocos:

i – A escolha da profissão. Pretendia-se que o sujeito abordasse os "porquês" da escolha, as motivações e expetativas iniciais em relação à profissão, bem como a sua ponderação em relação ao fator mobilidade.

ii – O percurso profissional. Pretendia-se que o sujeito, numa perspetiva de história de vida profissional, abordasse as histórias, os sentimentos e as emoções resultantes de um percurso profissional marcado pela mobilidade. Ao entrevistado foi dada total liberdade para desenvolver e articular as suas ideias, com uma intervenção mínima por parte do entrevistador. A única condicionante foi a necessidade de seguir a ordem cronológica dos locais por onde passou, tendo por referência o documento de suporte à realização das entrevistas, resultante da análise de conteúdo do registo biográfico, na posse do entrevistador, que adiante explicitaremos. Sendo considerado o percurso desde o início da carreira até ao ano letivo 2018/2019, foi solicitado ao sujeito que, por uma questão de confidencialidade, se referisse sempre a locais e nunca a escolas.

iii – Mobilidade / Exercício da profissionalidade. Pretendia-se avaliar o impacto da mobilidade no exercício da profissionalidade e, por inerência, na construção e na afirmação da identidade profissional do sujeito, direcionando a entrevista para a resposta às questões de investigação que ainda não tivessem sido respondidas nos blocos anteriores, por iniciativa do entrevistado. O papel do entrevistador era avaliar o grau de consecução das informações obtidas até ao momento e, dando liberdade ao entrevistado para desenvolver e articular as suas ideias, procurar respostas para as questões que considerava ainda não suficientemente abordadas.

3ª parte: Encerramento da entrevista. Pretendia-se formalizar o agradecimento ao entrevistado e dar-lhe oportunidade para, dentro da temática, acrescentar alguma coisa importante que, do seu ponto de vista, não tivesse sido abordado na entrevista.

A outra técnica de recolha de dados utilizada no âmbito deste Estudo 2 foi a análise documental, já caraterizada no Estudo 1 enquanto técnica de investigação qualitativa. Fizemos uma análise de conteúdo prévia dos registos biográficos de cada sujeito (Apêndice VII), como referenciado no Bloco *ii* da 2ª parte do guião de entrevista, o que permitiu um enquadramento temporal e espacial do seu percurso profissional, ajudando a construir um fio condutor para as narrativas de cada história de vida profissional. Para o efeito construímos uma grelha de análise (Apêndice VI) através da qual recolhemos os dados relevantes para o propósito da investigação: anos letivos; escolas por ano letivo referenciadas por localidades; situação profissional do sujeito; tempo de permanência na escola e observações.

Após a construção do guião de entrevista e da grelha de análise documental do registo biográfico procedemos à sua testagem para verificação da sua adequação e eventual reformulação. Vilelas (2017) considera ser "fundamental e de grande pertinência esta fase da investigação, na qual podem ganhar relevância alguns eventuais problemas do guião (…) ou a chamada de atenção para alguns aspetos práticos que poderão afetar e dificultar a investigação" (p. 313). Para o efeito selecionámos dois sujeitos, de acordo com os critérios que a seguir explicitaremos, e realizámos as respetivas entrevistas. A eficácia revelada pela grelha de análise do registo biográfico e pelo guião de entrevista não justificou qualquer alteração, e a riqueza das entrevistas legitimou a sua plena integração na investigação.

2.3.2.2 - Escolha dos sujeitos participantes

Incidimos o *focus* da investigação nos professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário por três ordens de razão: Os poucos estudos conhecidos em Portugal sobre esta temática dizem respeito aos níveis mais baixos de ensino, nomeadamente aos educadores de infância (Oliveira-Formosinho, 2010) e aos professores do primeiro ciclo do ensino básico (Pinto, 2000); é nos professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário que a mobilidade docente é mais acentuada, nomeadamente pelo maior contingente de professores contratados (DGEEC, 2019a); e porque é a realidade onde nos inserimos e, portanto, melhor conhecemos.

Não sendo nossa preocupação a amostragem procurámos, no entanto, atender a alguma representatividade na escolha dos sujeitos participantes. Afonso (2014) refere o *critério da representatividade* como um critério importante a ter em conta para a qualidade dos dados traduzindo-se "na garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere" (p. 121). Neste sentido respeitámos o princípio da feminização do ensino, ou seja, a preponderância de mulheres a exercerem a atividade docente, 71,8% nos professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário (DGEEC, 2019a).

Para a seleção dos sujeitos a entrevistar definimos ainda os seguintes critérios:

1º - Professores com quinze ou mais anos de serviço docente e com um historial de mobilidade superior a 70%.

2º - Professores que, cumprindo o critério anterior, apresentem preferencialmente, ao longo do seu percurso profissional marcado pela mobilidade, alguma(s) das seguintes caraterísticas:

a) tenham, em algum ano letivo, passado por mais do que uma escola;
b) tenham, em algum ano letivo, sido colocados em mais do que uma escola, de forma cumulativa;
c) tenham obtido colocação na mesma escola em anos alternados;
d) tenham obtido colocação na mesma escola em anos consecutivos.

Analisados os registos biográficos e verificada a sua conformidade com os critérios, foram selecionados os seguintes sujeitos:

Sujeito 1 - Professora de 46 anos, com residência em Mirandela, licenciada e profissionalizada em ensino de Português e Francês. Contratada, com 20 anos de serviço, nem sempre completos, lecionou em 20 escolas. Cumpre o critério 2º a), c) e d). (Apêndice VII - S1)

Sujeito 2 - Professora de 38 anos, com residência em Castelo Branco, licenciada e profissionalizada em ensino de Educação Física. Contratada, com 15 anos de serviço, nem sempre completos, lecionou em 16 escolas. Cumpre o critério 2º a), b), c) e d). (Apêndice VII - S2)

Sujeito 3 - Professora de 49 anos, com residência em Covilhã, licenciada e profissionalizada em ensino de História. Contratada, com 20 anos de serviço, nem sempre completos, lecionou em 19 escolas. Cumpre o critério 2º a), b), c) e d). (Apêndice VII – S3)

Sujeito 4 - Professora de 42 anos, com residência no Fundão, com mestrado, profissionalizada em ensino de Artes Visuais. Contratada, com 15 anos de serviço, nem sempre completos, lecionou em 16 escolas. Cumpre o critério 2º a), b), c) e d). (Apêndice VII - S4)

Sujeito 5 - Professor de 46 anos, com residência na Covilhã, licenciado e profissionalizado em ensino de Português. Professor do Quadro de Zona Pedagógica, com 22 anos de serviço, sempre completos, lecionou em 16 escolas. Cumpre o critério 2º a) e d). (Apêndice VII – S5)

Sujeito 6 - Professora de 45 anos, com residência na Covilhã, profissionalizada, com mestrado em ensino de Espanhol. Professora do Quadro de Agrupamento, com 22 anos de serviço, nem sempre completos, lecionou em 18 escolas. Cumpre o critério 2º a), b), c) e d). (Apêndice VII - S6)

Sujeito 7 - Professor de 43 anos, com residência na Covilhã, licenciado e profissionalizado em ensino de Informática. Professor do Quadro de Zona Pedagógica, com 15 anos de serviço, sempre completos, lecionou em 19 escolas. Cumpre o critério 2º b). (Apêndice VII - S7)

Sujeito 8 - Professora de 44 anos, com residência em Castelo Branco, licenciada e profissionalizada em ensino de Biologia e Geologia. Contratada, com 15 anos de serviço, nem sempre completos, lecionou em 16 escolas. Cumpre o critério 2º a), c) e d). (Apêndice VII - S8)

Sujeito 9 - Professor de 40 anos, com residência em Oliveira do Bairro, profissionalizado, com mestrado em ensino de Educação Física. Contratado, com 17 anos de serviço, nem sempre completos, lecionou em 26 escolas. Cumpre o critério 2º a), b) e d). (Apêndice VII - S9)

Sujeito 10 - Professora de 41 anos, com residência na Guarda, com Mestrado, profissionalizada em ensino de Português. Contratada, com 17 anos de serviço, nem sempre completos, lecionou em 17 escolas. Cumpre o critério 2º a), b) e d). (Apêndice VII - S10)

Importa referir que, após a seleção dos sujeitos e realização das dez entrevistas e respetiva análise de conteúdo, que à frente explicitaremos, e perante a qualidade, profundidade e extensão das respostas obtidas, considerámos que as mesmas se ajustavam aos propósitos da investigação, complementando os dados recolhidos no Estudo 1, não se revelando, pois, necessário a realização de mais entrevistas.

2.3.2.3 - Procedimentos

O primeiro momento consistiu na identificação de potenciais sujeitos que se enquadrassem nos critérios definidos para as entrevistas a realizar. Sendo um momento fundamental, revelou-se pouco complexo uma vez que, tratando-se de um meio onde nos inserimos há quase três décadas, os conhecimentos e contactos que temos mantido, de forma direta ou indireta, com professores nestas circunstâncias, facilitou o processo. Identificados alguns sujeitos, partimos para uma conversa informal de forma a averiguar a relevância de cada história de vida profissional para os propósitos da investigação, bem como a eventual disponibilidade para participarem na mesma. Estas conversas informais revelaram-se muito profícuas e permitiram ainda a identificação de outros potenciais sujeitos em situação semelhante, por "sugestão" dos primeiros, com os quais contactámos posteriormente. O resultado deste primeiro momento foi a identificação de quinze potenciais sujeitos, que cumpriam os requisitos atrás referidos, dos quais foram selecionados os dez que, na nossa ótica, melhor se enquadravam nos objetivos da investigação.

O segundo momento consistiu num contacto formal com cada sujeito, presencial, no qual foi concretizado o pedido de colaboração, sendo explicado o enquadramento e os objetivos

da investigação, a importância da participação para a sua concretização, concedidas as tradicionais garantias éticas de confidencialidade e anonimato e solicitada autorização para consulta prévia do registo biográfico e posterior gravação áudio da entrevista.

O terceiro momento consistiu na realização das entrevistas. As entrevistas foram realizadas por nós, entre julho e outubro de 2019, assegurando assim o *critério da fidedignidade* dos dados referido por Afonso (2014), ou seja, a "garantia que os dados se referem a informação efetivamente recolhida e não foram «fabricados»" (p. 120). As entrevistas foram realizadas individualmente, em data, horário e local combinados entre entrevistador e entrevistado. Após a legitimação da entrevista, feita através da leitura do texto introdutório do guião, foram preenchidos os dados demográficos dos sujeitos e formalizadas as autorizações e garantias de confidencialidade através da assinatura do documento de solicitação de colaboração e declaração de consentimento informado (Apêndice IV). As entrevistas tiveram uma duração média de 52 minutos, a mais curta com 31 minutos e a mais longa com 79 minutos, variando a duração em função da história de vida profissional de cada sujeito, do rumo que o diálogo tomava e do maior ou menor à-vontade do entrevistado. Procurámos ouvir atentamente cada entrevistado intervindo o menos possível, isto para além de termos em atenção os procedimentos julgados mais adequados na condução deste tipo de entrevista, como sejam usar uma linguagem clara e acessível, evitar questões que levassem a possíveis respostas diretas ou questões/expressões não verbais que deixassem transparecer avaliações ou juízos de valor.

De referir que todos os professores manifestaram logo no primeiro contacto a sua disponibilidade para a realização das entrevistas, facultaram os dados dos registos biográficos, e autorizaram a gravação em áudio, embora este último aspeto se tenha revelado, para alguns entrevistados, no momento da entrevista, de alguma forma, embaraçoso. Percebeu-se que, na presença do gravador de áudio, o à-vontade já não era o mesmo, tendo-se ultrapassado essa situação através da criação de um clima informal e descontraído, que permitiu aos sujeitos sentirem-se mais à-vontade e exprimirem livremente os seus pontos de vista.

Após a realização das entrevistas foi feita a transcrição literal dos registos áudio (Apêndice VIII), respeitando-se algumas incongruências gramaticais próprias do discurso oral. Tratou-se de um processo moroso, embora enriquecedor, também levado a cabo pelo investigador, de forma a minimizar eventuais distorções. Após a transcrição das entrevistas, as mesmas foram facultadas a cada entrevistado para que fosse analisada a conformidade das respostas, não se tendo verificado alterações de conteúdo, apenas algumas correções de linguagem. De seguida, procedeu-se à leitura exaustiva dos textos resultantes das

transcrições, com o objetivo de verificar se a informação produzida tem efetiva relevância em relação ao conhecimento que se pretende produzir, concretizando-se assim o *critério de validade* ou qualidade interna (Afonso, 2014).

2.3.2.4 - Técnica de análise de dados

Para a análise e tratamento dos dados recorremos à análise de conteúdo, já caraterizada e fundamentada teoricamente no âmbito do Estudo 1.

Neste sentido, começámos por introduzir no webQDA, como "Fontes internas", a transcrição de cada uma das 10 entrevistas (Apêndice VIII). Após nova leitura exaustiva dos textos iniciámos a codificação introduzindo "Descritores" que permitiram distinguir os sujeitos participantes nas entrevistas. Definidos os descritores, iniciámos o processo de categorização. Optámos igualmente por uma categorização de procedimento misto, já anteriormente fundamentada, combinando um sistema de categorias prévias, emergentes do *background* teórico e do Estudo 1, com outras que foram sendo criadas indutivamente a partir dos dados obtidos nas entrevistas.

A cada unidade de sentido (designada no software por "referências") foi atribuído o respetivo código, daqui resultando um conjunto de categorias e subcategorias organizadas hierarquicamente em "Códigos Árvore", que adiante explicitaremos. Após o processo de categorização procedemos ao "Questionamento dos dados" recorrendo à "Pesquisa por código", o que nos permitiu obter, por código (categoria / subcategoria), as respetivas referências (unidades de sentido) associadas a cada um dos descritores (sujeitos) (Apêndice IX).

2.3.2.5 - Resultados

No Estudo 2 realizámos, pois, dez entrevistas semiestruturadas, numa perspetiva de história de vida profissional, procurando recolher testemunhos de professores acerca do fenómeno em investigação. Da análise de conteúdo das entrevistas resultaram quatro grupos de categorias e subcategorias correspondentes.

I - Categoria "A escolha da profissão e a ponderação da mobilidade", à qual correspondem as subcategorias "O momento da escolha e as motivações para a profissão", "A imagem inicial e as expetativas em relação à profissão" e "A ponderação da mobilidade";

II - Categoria "O percurso profissional marcado pela mobilidade", à qual correspondem as subcategorias "Os percursos", "Os sentimentos gerados pela mobilidade", "As implicações familiares e pessoais", "A precariedade/instabilidade", "A influência das políticas educativas", "As viagens e a mudança de residência", "A acumulação em diferentes escolas", "O regresso a uma escola/continuidade numa escola", "As desvantagens da mobilidade", "As vantagens da mobilidade" e "As perspetivas futuras";

III - Categoria "A mobilidade e a profissionalidade", à qual correspondem as subcategorias "A motivação pessoal e profissional", "O desempenho profissional", "A relação com a comunidade", "O compromisso com os projetos educativos" e "O desenvolvimento profissional";

IV - Categoria "O estado de espírito atual em relação à profissão e sua relação com a mobilidade", à qual correspondem as subcategorias "Aspetos intrínsecos à mobilidade", "Aspetos extrínsecos à mobilidade" e "Sugestões".

I - A primeira categoria (A escolha da profissão e a ponderação da mobilidade) diz respeito às referências feitas por cada sujeito ao momento da escolha e motivações para a profissão, à imagem inicial e expetativas que tinham em relação à profissão, bem como à eventual ponderação em relação ao fator mobilidade.

i) O momento da escolha e as motivações para a profissão

Relativamente à escolha da profissão alguns sujeitos revelam que a mesma surgiu muito cedo, ao longo do seu percurso escolar, baseada na sua experiência enquanto alunos, tendo como motivação a referência marcante de alguns dos seus professores. É o caso do Sujeito 1 (S1) quando refere que:

> (…) desde criança eu sempre quis ser professora (…), sempre fui uma boa aluna, gostava muito da escola, de estudar, adorava trabalhos de casa. (…) Adorei a minha professora primária e acho que isso também foi muito importante depois, na escolha da profissão. (…) eu gostava muito daquele ambiente da escola, eu gostava de estar na escola, eu gostava de aprender, sobretudo, e depois eu acho que isso foi ficando, e como gostava de aprender, passei a gostar de ensinar (pp. 1-2),

ou de S10, quando afirma que foi

> exatamente no 9º ano, quando tive a sorte de ter como professora de Português a professora que tive. A forma tão entusiasta como ela transmitia aquilo que sabia fez com que desejasse ser como ela, e foi desde esse momento, sem sombra de dúvida. Eu olhava para ela e pensava, um dia eu quero fazer o mesmo com o mesmo entusiasmo, e foi aí, escolhi línguas por causa dela, e a profissão também (p. 1).

Outros sujeitos assumem uma escolha mais tardia, surgindo a opção pela profissão associada a uma primeira experiência marcada positivamente, sobretudo pela interação com os alunos. É o caso de S8 quando refere que:

> Acho que foi a profissão que me escolheu a mim, entrei na profissão (…) com o intuito de mudar para investigação. Só que, com o passar do tempo, passei a gostar mais do ensino do que propriamente da parte da investigação (…). Com o passar do tempo, apercebi-me que dar aulas não era só dar matéria, era muito mais do que isso, era a interação com os alunos e com as pessoas e essa parte é que era a mais importante (p. 1).

Num mesmo sentido vão os testemunhos de S6 e de S9 que, para além da interação com os alunos, referem o gosto pela comunicação e pelas relações interpessoais:

> Foi uma escolha quase de segundo plano, porque no primeiro momento não era essa a profissão que queria, mas depois descobri que, se calhar, seria algo que eu gostaria de fazer, e repeti o 12º ano para ir para a via ensino, portanto foi nessa altura é que decidi. (…) A parte comunicativa, (…) a comunicação com o público que estava também muito presente na profissão de professor. Talvez também tenha achado que podia ajudar os alunos a crescer, queria experimentar (S6, p. 1),

> Basicamente só no final do secundário é que comecei a pensar nisso (…). Optei pelo ensino porque era uma possibilidade de seguir na área do desporto, porque sempre me vi a fazer algo ligado ao desporto. (…) Uma coisa que sempre me atraiu na profissão de professor foi o contacto com os alunos, o poder contactar com pessoas, mais do que com papeis, números, etc., estar à frente de um computador o dia todo não, a possibilidade deste contacto com as pessoas foi algo que também me levou para o ensino (S9, pp. 1-2).

Por sua vez, S3 e S4 assumem uma escolha igualmente tardia, mas associada à dificuldade em encontrar emprego noutras opções prioritárias, surgindo a profissão docente como uma segunda escolha:

> Foi apenas no último ano da licenciatura, (…) comecei a aperceber-me que não era assim muito fácil trabalhar naquelas áreas que eu queria e, por uma questão de segurança, acabei por fazer depois o ramo de formação educacional (…) também sabia que, para início de carreira, era aquilo que acabava por se tornar mais seguro para começar a trabalhar (S3, p. 1),

> No momento em que finalizei a licenciatura (…) eu não tinha perspetivas profissionais. (…) na altura o que eu tinha pensado era trabalhar numa empresa (S4, p. 1).

ii) A imagem inicial e as expetativas em relação à profissão

No que diz respeito à imagem inicial da profissão, a maioria dos sujeitos referem ter uma imagem e expetativas iniciais positivas sendo, no entanto, inevitável a comparação que alguns fazem com a imagem que têm atualmente, por eles considerada mais negativa.

S4 e S10 conseguem abstrair-se da realidade atual e revelam uma imagem inicial e expetativas positivas em relação à profissão:

> Que era uma profissão cansativa, mas que dava garantias de estabilidade, que era uma questão de tempo até estabilizar, que com o passar dos anos as coisas iam melhorando (S4, p. 2),

> (…) tinha a melhor. Os meus professores eram, todos eles, referências em todos os sentidos, eu tive, de facto a sorte de ter bons professores, eu respeitava-os e admirava-os, quer os do secundário, quer posteriormente os da faculdade. A imagem que eu tinha era a melhor. (…) A minha expetativa era fazer aquilo que eu queria fazer, crescer e aprender cada vez mais, e envelhecer nesta profissão, tal como os meus professores tinham feito. Essa era a minha expetativa, porque nunca pensei muito, esse foi o problema, nunca tive noção das dificuldades em termos de concurso, portanto, na altura aquele era o meu objetivo, era como um casamento, para sempre (S10, pp. 1-2).

S1 assume o caráter fantasioso que tinha a sua imagem inicial da profissão quando refere que:

> (…) eu sou duma geração em que éramos muito inocentes, ou seja, tínhamos um objetivo, mas não criávamos aquela expectativa do que é que vai ser, eu acho que vivíamos muito um dia de cada vez. Só tive depois a noção do que era de facto a profissão quando foi o ano de estágio, não é? Porque nós até lá era tudo muito fantasioso ainda (p. 2).

S6 reforça esse caráter fantasioso comparando a imagem inicial da profissão com a sua imagem atual:

> Na altura ainda era uma profissão relativamente bem vista, mas não tínhamos tanta informação como hoje em dia, até para a escolha da profissão futura, os jovens não tinham acesso a tanta informação (…). Era, se calhar, uma imagem um pouco fantasiosa, também, do professor como alguém muito importante na sociedade. Digo fantasiosa porque hoje verificamos que o professor não é assim tão bem visto, não é assim tão respeitado, mas naquela altura sim, achávamos que sim, que era a base da sociedade, que construía o futuro, porque a educação está na base de tudo. (…) parecia-me uma profissão com futuro, com alguma estabilidade, o que não se veio a verificar. Mas naquele momento achava que sim, que em pouco tempo conseguia entrar num quadro, conseguia ter uma escola, estar com colegas e alunos mais ou menos fixos, e não foi o que aconteceu (pp. 1-2).

S2 assume mesmo que se a imagem na altura correspondesse à imagem atual não teria escolhido a profissão:

> Nessa altura tinha a imagem de uma profissão bastante estável, bem remunerada, apesar de massacrante, também tinha essa ideia. (…) quando eu entrei no curso, na faculdade, as regras eram bastante diferentes das que são hoje, se as regras fossem na altura como são agora, não teria ido para o ensino, mas na altura em que eu entrei na faculdade, havia garantias, garantias de uma estabilidade, tanto financeira como regional, o que me levou a optar por esta via (p. 1).

S7 e S9 admitem que não tinham uma imagem inicial da profissão bem definida, mas que as expetativas eram positivas, acabando por não se concretizarem:

> Inicialmente tinha uma boa perspetiva, é claro que quando começamos a trabalhar dentro da área é que adquirimos outras perspetivas completamente distintas. Antes não temos grande ideia acerca da profissão porque não a conhecemos por dentro. Tinha uma imagem positiva, eu como fui bom aluno tinha essa perspetiva positiva enquanto aluno. (…) tendo em conta a experiência de outras pessoas, porque também tive na família professores, tinha boas expetativas, falavam bem da profissão, que tinha saídas profissionais a longo prazo, é claro que agora já não tenho essa perspetiva. Uma pessoa depois de ingressar muda de opinião, quando entrei no ensino vi que havia a possibilidade de haver alterações, mas as alterações foram para pior (S7, pp. 1-2),

> Não tinha uma imagem muito bem definida, não sabia como é que as coisas funcionavam, em termos de horários, de funcionamento das escolas, não tinha essa ideia bem elaborada, as coisas foram surgindo, e quando comecei a trabalhar é que comecei a perceber como é que funcionava. (…) Naquela altura, quando eu comecei, as perspetivas eram outras, diferentes do que são hoje. Havia a perspetiva de conseguir entrar para o quadro, de ter uma vida mais estável, até porque o ensino é ligado ao estado, portanto seria uma vida mais estável. Não foi o que aconteceu com o passar dos anos, nunca tive a possibilidade de entrar para o quadro, de poder permanecer numa escola (S9, pp. 1-2).

S3 e S8 assumem uma imagem inicial menos positiva da profissão, associada por S3 à influência dos seus antigos professores e por S8 à ideia de ser uma profissão trabalhosa, com turmas grandes. No entanto, ambos referem que tinham uma expetativa positiva em relação ao futuro da profissão, que saiu gorada:

> Pelos professores que eu tinha na escola secundária, eles diziam sempre que era muito difícil, que cada vez estava pior, que a nível das áreas das humanidades era muito complicado. Não tinha uma boa imagem (…). Eu pensava que era uma questão de tempo, que as pessoas depois iam tendo o tempo de serviço suficiente, e que mais cedo ou mais tarde acabavam por ter uma certa segurança na profissão (S3, pp. 1-2),

> Não a melhor, mas não tão má como agora. Que era trabalhosa, mas não tinha a noção da realidade em termos de andar a «passear» de um lado para o outro. Que era, por vezes, muito complicado gerir 20, 30 alunos por turma, que na altura eram muito maiores, que não era fácil. (…) no meu grupo era normal, passado o estágio, ficarmos efetivos. A expetativa era chegar ao final do curso e efetivar logo, mas eu saí no ano em que essa situação se alterou (S8, pp. 1-2).

iii) A ponderação da mobilidade

Relativamente à ponderação inicial do fator mobilidade aquando da escolha da profissão, a maioria dos sujeitos revela não ter ponderado, ou não ter dado grande relevância ao facto porque na altura a situação não se colocava, como é referido por S8:

> Não ponderei exatamente esse aspeto no início (…). Não foi, no início, uma preocupação porque não havia esta mobilidade qua há agora, houve uma alteração

> drástica das circunstâncias em 2/3 anos. Supostamente, quando acabava o estágio, efetivava, não aconteceu (…). Não equacionei essa questão da mobilidade na altura porque não fazia parte da nossa realidade quando eu saí da Universidade (p. 2),

porque não havia a noção dessa possibilidade, como refere S9:

> Não tinha bem essa noção, via os meus professores que estavam todos, ou normalmente todos, na mesma escola, e parti do princípio que seria relativamente simples o poder entrar no quadro, o poder estar sempre numa escola, tinha mais ou menos essa ideia, essa perspetiva (p. 2),

porque a mobilidade era entendida apenas como uma condicionante inicial, como é referido por S4 e S7:

> Aquilo que eu pensava na altura era, vou estar aqui uns quatro ou cinco anos a concorrer por escolas, na altura ainda existiam os miniconcursos[3], mas isto é uma questão de anos, vou conseguir ficar mais perto de casa (…). Na altura não sabia que seria tão difícil (S4, p. 2),

> Na altura confesso que não ponderei a questão da deslocação, a questão da mobilidade não me preocupou, inicialmente não, eu achei que a situação poderia ser mais atribulada só no princípio (S7, p. 2),

porque a mobilidade não era uma preocupação atendendo às opções assumidas nos concursos, como referido por S3:

> Isso nunca me preocupou muito, não obter colocação sempre na mesma escola, porque eu até acabava por gostar de mudar de escola. (…) eu concorria para uma área em que não tinha que mudar de casa, mudava de escola, mas não mudava de casa (p. 2),

ou porque quando se é jovem, num início de carreira, a mobilidade até era um aspeto atrativo, como referido por S10:

> Não ponderei, porque para mim não fazia sentido ponderar, quer dizer, eu era uma jovem que saí, fui para a faculdade, e portanto, a mobilidade, na altura, até era um aspeto que me agradava, porque não estava presa, tinha disponibilidade, e portanto, como tinha tido disponibilidade para ir estudar para a Universidade, tinha disponibilidade para essa mobilidade, na altura não me causou constrangimento, de todo (p. 2).

Apenas S5 assume a ponderação da mobilidade como uma preocupação, logo no início da carreira, quando refere que:

> Isso foi uma coisa que me começou a assustar logo quando terminei o curso. Quando eu entrei na Universidade eu verifiquei que as pessoas todas tinham colocação, ficavam próximas da sua área de residência, mesmo com médias baixas, médias de 12. Quando terminei o curso eu comecei a verificar que pessoas com médias mais altas já iam para longe, e eu comecei-me a assustar. E comecei-me a assustar porque

[3] Concursos para recrutamento de professores, que se realizavam a nível regional, com vista à distribuição de vagas a docentes que não tinham sido colocados no concurso nacional. Esta modalidade terminou em 2003.

> não iria ficar na minha área de residência e comecei a temer já nem ficar colocado, com uma média de 15 (p. 2).

Em síntese, relativamente à escolha da profissão alguns sujeitos revelam que a mesma surgiu muito cedo, ao longo do seu percurso escolar, baseada na sua experiência enquanto alunos, tendo como motivação a referência marcante de alguns dos seus professores. Outros assumem uma escolha mais tardia, surgindo a opção pela profissão associada a uma primeira experiência marcada positivamente, sobretudo pela interação com os alunos, pelo gosto pela comunicação e pelas relações interpessoais. Mas também há sujeitos que relacionam a escolha da profissão com a dificuldade em encontrar emprego noutras opções prioritárias, surgindo a profissão docente como uma segunda escolha.

No que diz respeito à imagem inicial da profissão, a maioria dos sujeitos referem que tinham uma imagem e expetativas iniciais positivas que, por comparação com a imagem que têm atualmente, consideram como fantasiosa, não se tendo as expetativas concretizado. A não concretização das expetativas também é comum a outros sujeitos que assumem que, apesar das expetativas iniciais serem positivas em relação ao futuro da profissão, tinham uma imagem inicial menos favorável, associada à influência dos seus antigos professores e à ideia de ser uma profissão trabalhosa, com turmas grandes.

Relativamente à ponderação inicial do fator mobilidade na altura da escolha da profissão, apenas um sujeito assume a ponderação da mobilidade como uma preocupação, logo no início da carreira. Os restantes revelam não ter ponderado, ou não ter dado grande relevância ao facto: porque na altura a situação não se colocava; porque não havia a noção dessa possibilidade; porque a mobilidade era entendida apenas como uma condicionante inicial; porque a mobilidade não era uma preocupação atendendo às opções assumidas nos concursos; ou porque quando se é jovem, num início de carreira, a mobilidade até era um fator atrativo.

II - A segunda categoria (O percurso profissional marcado pela mobilidade) diz respeito à história de vida profissional de cada sujeito, corporizada pelos percursos, histórias, experiências, sentimentos e emoções resultantes de um trajeto profissional marcado pela mobilidade.

i) Os percursos

Em conformidade com os critérios definidos para a seleção, todos os sujeitos apresentam uma história de vida profissional com uma mobilidade acentuada. Apesar desta caraterística comum, cada percurso é único pelas especificidades que apresenta sendo, no entanto, possível encontrar alguns paralelismos.

S5 e S6 têm em comum os anos de serviço (22, S6 nem sempre completos), já serem professores dos quadros, QZP e QA, respetivamente, terem passado pelos Açores e encontrarem-se colocados, na altura da realização da entrevista, em mobilidade por condições específicas. Já passaram por 16 e 18 escolas, respetivamente, havendo anos letivos em que passaram por mais do que uma, tendo já repetido escolas em anos consecutivos. S6 já teve anos letivos em que acumulou horários em várias escolas e já obteve colocação na mesma escola em anos alternados:

> Fiz a profissionalização em Águeda (…), após a profissionalização fiquei colocado numa escola do Fundão (…), no ano seguinte fui colocado em Boliqueime (…), no ano a seguir fui parar aos Açores, a Ponta Delgada (…). No ano letivo seguinte sou colocado no QZP do Algarve (…) fiquei em Salir (…), nos dois anos seguintes fui colocado em Belmonte, mas estive com dispensa sindical (…), transitei do Quadro de Zona do Algarve para o Quadro de Zona de Castelo Branco (…), volto ao ensino passados dois anos letivos e sou colocado em Penamacor (…). Nos dois anos seguintes consegui ficar na Covilhã (…), no primeiro ano fui colocado em Mação (…) fiz a permuta para a Covilhã (…). Passados estes dois anos fui colocado em Vila de Rei (…), a seguir fiquei colocado no Fundão através duma requisição que foi feita ao Ministério da Educação para ficar numa Escola de Turismo (…), estive dois anos nessa escola (…). No ano seguinte fui colocado no Paul (…), depois do Paul fui parar a Nisa, no ano seguinte aproximei um bocado, fiquei colocado em Castelo Branco (…). Após tanto tempo de serviço voltei ao algarve, fiquei colocado em Loulé (…), no ano letivo seguinte, através da mobilidade por doença, fui colocado na Covilhã, por opção minha, numa escola onde nunca tinha estado, onde permaneço até hoje, já lá vão cinco anos (S5, pp. 2-8),

> Fiz a profissionalização em Viseu (…), no ano seguinte fui colocada na Covilhã (…), no ano seguinte fui parar aos Açores, a São Miguel (…). A seguir mais miniconcursos, mais percurso pelo país, e sai-me Moura (…), no ano seguinte consegui ficar perto de casa, no Paul (…), depois voltei a ficar numa escola perto de casa, Tortosendo (…), no ano a seguir, nova escola diferente, Figueira de Castelo Rodrigo (…), depois sou colocada em Portalegre (…). No ano seguinte fui colocada em Castelo Branco, aproximo-me de casa um bocadinho (…), depois, pela primeira vez, volto a uma escola onde já tinha estado anos atrás, na Covilhã (…), depois (…) um ano com duas colocações (…) Alcains e Guarda (…), no ano letivo seguinte fui colocada em Silvares (…), no ano a seguir fiquei no Fundão (…). No ano seguinte as coisas melhoraram, consegui ser colocada na escola da Covilhã, na escola onde já tinha estado por duas vezes (…), no ano a seguir continuei na Covilhã, mas mudei de escola, é o ano da profissionalização no Espanhol, faço a profissionalização numa escola onde já tinha estado, mas trabalho numa escola onde não tinha estado, ambas na Covilhã. No ano seguinte mais uma nova escola na Covilhã, a terceira (…), mas num horário incompleto, que depois vou completar noutro horário de outra escola da Covilhã (…), a seguir, mais um ano, mais uma cidade, vou para a Guarda (…). Acabo por voltar, outra vez, a Portalegre, onde acabei por ficar três anos (…), acabei por entrar no Quadro de Zona Pedagógica de Portalegre (…). No ano letivo seguinte sou colocada em Castelo Branco, numa escola que é um agrupamento. É a escola onde eu já tinha estado, mas agora, como já era agrupamento, para além dessa escola eu dava aulas em mais duas que não conhecia (…). Finalmente consigo um lugar num Quadro de Agrupamento, em Celorico da Beira (…), consigo uma mobilidade para uma escola perto da minha residência (…), é nessa mobilidade especial, que me dá a possibilidade de escolher uma escola perto da residência, que regresso à Covilhã, à primeira escola onde tinha estado e já tinha estado outras vezes (S6, pp. 2-8).

S7 também é professor do quadro (QZP) mas, tendo menos anos de serviço (15), passou por mais escolas (19), em virtude de apresentar diversas situações de acumulação em escolas diferentes no mesmo ano letivo, embora nunca tenha repetido escolas:

> Comecei na Sertã, não era profissionalizado (…), no ano seguinte voltei a concorrer, fui colocado em Sousel, Portalegre (…), no ano a seguir fui para Seia (…), depois fui colocado na Meda (…), depois Oleiros (…), no ano a seguir fui colocado em Silvares (…). Fiz a profissionalização em serviço, em Manteigas, no ano seguinte (…), depois fui para Évora e Lagares da Beira para poder ter horário completo (…), no ano seguinte sou colocado em Vila de Rei (…), no ano a seguir fui dar aulas para Queluz e também acumulava em Alter do Chão (…), no ano seguinte também acumulo horário em três escolas, Elvas, Mafra e Barrancos. Depois fui para Santo André (…), no ano seguinte fui colocado em Alverca (…), depois fiquei um ano no Cacém (…), acabei, entretanto, por ficar colocado, por concurso, no Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa, pedir mobilidade no final do ano letivo e conseguir ficar numa escola da Covilhã (pp. 2-5).

Os restantes sujeitos são professores contratados. S1 e S3 têm em comum o facto de terem 20 anos de serviço, nem sempre completos, intercalados com anos em que não lecionaram. S1 passou por 20 escolas e S3 por 19. Em alguns anos letivos passaram por mais do que uma escola e já repetiram escolas de forma alternada e consecutiva. S3 teve anos letivos em que acumulou horários em diferentes escolas:

> Fiz a profissionalização no Porto, (…) no ano letivo seguinte estive em Macieira (…), a partir daí começa a fase dos miniconcursos (…). Nos anos seguintes, nunca estive anos completos, a maior parte eram substituições, horários incompletos que surgiam (…), fiquei numa escola do Porto (…), depois fui colocada em Oliveira do Douro, estive a fazer uma substituição de oito meses (…), no ano seguinte estive no Olival, em Gaia, também a fazer uma substituição de sete meses (…), depois fui colocada em Águas Santas (…), depois voltei a outra escola no Porto fazer uma substituição de quatro meses (…). No ano seguinte fui para outra escola do Porto, já era a quarta no Porto, estive onze meses (…). O ano seguinte é que foi um ano atípico, estive em três escolas no mesmo ano, Santo Tirso, Leiria e Vila Nova de Gaia (…). No ano seguinte só consegui um contrato de dois meses em Oeiras (…), no ano letivo seguinte concorri, mas não obtive colocação, trabalhei em vários centros de explicações no Porto (…). No ano seguinte fui colocada em Lisboa, Sete Rios, sete meses (…), depois estive em Alcácer do Sal, onze meses (…), no ano seguinte fui para o Algarve, Quarteira (…), depois regressei à escola do Olival, onde já tinha estado (…). No ano letivo seguinte (…) estive um ano em Mogadouro (…), depois estive dois anos letivos sem concorrer (…). Depois destes dois anos voltei ao ensino, mas optei pelo ensino privado, estive três anos na Maia (…). No ano seguinte voltei a concorrer e fui colocada em Celorico de Basto (…). Este ano letivo comecei na Amadora a fazer uma substituição (…), depois nova substituição na Covilhã, não sei até quando (S1, pp. 2-6),

> Comecei por fazer uma substituição em Alverca do Ribatejo (…), no ano a seguir fiz o estágio em Loures (…), depois fui colocada em Salvaterra de Magos (…), no ano a seguir fui para Santarém (…). No ano letivo seguinte comecei a concorrer nesta zona, fui colocada em Castelo Branco (…), no ano seguinte fiquei em casa, numa escola da Covilhã (…), nos dois anos seguintes continuei praticamente em casa, na Covilhã, mas noutra escola (…). No ano seguinte não fiquei colocada (…), fui depois colocada

> na Guarda (…), no ano a seguir fui para o Sabugal (…). No ano seguinte fui colocada em Castelo Branco, numa escola onde nunca tinha estado (…), mas como estava grávida e as viagens eram longas, pedi destacamento para a Covilhã e escolhi a escola mais próxima de minha casa, onde também nunca tinha estado (…), depois fui colocada no Teixoso, num horário muito pequeno que acumulei com outro horário numa escola da Covilhã (…). No ano letivo seguinte fui colocada de novo em Castelo Branco, na escola em que já tinha estado anteriormente, ainda que por pouco tempo (…), no ano a seguir fui colocada numa escola do Fundão, com horário completo (…), a seguir fui colocada em Manteigas e reconduzida para o ano seguinte (…), no ano seguinte voltei à primeira escola em que tinha estado na Covilhã (…). No ano letivo seguinte deixei passar os prazos e não concorri (…), no ano a seguir só consegui uma substituição, no 3º período, em Carregal do Sal (…) dava aulas em três escolas ao mesmo tempo, escolas do mesmo agrupamento (…). No ano seguinte distrai-me, não vi as colocações a tempo, e quando fui ver já tinha passado o prazo de aceitação (…), no ano passado consegui colocação em Celorico da Beira (…), este ano voltei à Covilhã, à escola onde tinha estado quando estava grávida (S3, pp. 2-6).

S9 e S10 têm 17 anos de serviço, nem sempre completos, havendo anos letivos em que passaram por mais do que uma escola. Apresentam também anos letivos em que acumularam horários em diferentes escolas, tendo ainda repetido escolas em anos consecutivos. Enquanto S10 passou por 17 escolas, intercaladas com dois anos letivos em que não lecionou, S9 destaca-se de todos os sujeitos por já ter passado por 26 escolas:

> Comecei em Sacavém, após ter feito estágio integrado (…), no ano seguinte fui colocado em Seia (…), no ano letivo seguinte fiquei em Anadia (…), depois sou inicialmente colocado em Aguada de Cima, Águeda, um erro no concurso, não havia horário, tive de aguardar duas semanas e fui colocado a seguir em Aradas, Aveiro (…), como tinha horário incompleto, consegui completar em Anadia (…). No ano seguinte fiquei o ano completo em Águeda (…), no ano letivo seguinte volto a Anadia, mas a outra escola (…), no ano seguinte estive em Esmoriz e Ovar, também em acumulação (…), no ano a seguir fiquei colocado em Estarreja, o ano completo (…), no ano seguinte nova escola, sou colocado em Coimbra, também um ano. O ano letivo seguinte foi complicado (…) fui colocado em Alfornelos, Amadora, num horário incompleto, vou só para tentar ganhar tempo de serviço, mas, passado algum tempo, consegui completar o horário (…), no ano seguinte fiquei em Leiria (…), depois, no ano letivo seguinte, volto para Lisboa, Carnide, Bairro Padre Cruz (…). No ano seguinte fico colocado pela Reserva de Recrutamento no Cartaxo, por um mês, entretanto eu tinha concorrido também a ofertas de escola para escolas TEIP e com autonomia, e sou colocado em Tábua, pelo que rescindo o contrato no Cartaxo ao fim de uma semana (…), entretanto, a colega que estava a substituir apresentou-se em fevereiro, estava em oferta de escola um horário para Paredes de Coura, Viana do Castelo, concorro, era o primeiro da lista, sou lá colocado (…). No ano seguinte inicialmente fui colocado em Alenquer, mas só lá estive uma semana, porque consegui um horário em oferta de escola, em Avis, Alentejo, e rescindi em Alenquer (…), no ano a seguir outra escola, Terras de Bouro, Gerês (…). Depois de dois anos com horário completo e anual, que podia, no terceiro ano, entrar no quadro, tive a pouca sorte de apanhar um horário temporário, Sátão, até janeiro (…), agrupamento, acabava por dar aulas em duas escolas (…), depois um mês no Porto (…), termino o ano em Grijó. (…). No ano passado estive nove meses em Vila Nova de Paiva (…), acabei o ano na Pampilhosa da Serra (S9, pp. 2-6),

> Fiz a profissionalização em Coimbra (…), o ano a seguir à profissionalização foi em Figueira de Castelo Rodrigo, estive o ano completo (…), no ano seguinte fui colocada em Seia (…) fui fazer uma substituição de um mês (…), depois, quando saí, estive uma semana em casa e, entretanto, fui colocada em Pinhel (…), no ano seguinte fui colocada em Moimenta da Beira (…), no ano letivo seguinte fui colocada no Montijo (…). Estive dois anos em Souselo, Cinfães (…), no ano seguinte fiquei colocada em Vilar Formoso (…), no ano a seguir (…) fui colocada em Castelo de Vide, Portalegre (…). O ano letivo seguinte foi um ano atípico (…), fui colocada em Manteigas, em agosto (…), como me faltava uma hora no horário e vi que havia uma oferta de escola em Mangualde, de três horas no ensino noturno, achei que valia a pena conciliar, e foi o que fiz (…), no ano seguinte reunia as condições para ser reconduzida em Manteigas (…) e obtive a recondução (…), no ano letivo seguinte fui colocada em Penamacor (…), no ano seguinte não concorri porque fui mãe (…). No ano letivo seguinte só concorri a partir de fevereiro, em oferta de escola (…) fui colocada na Marinha Grande (…), no ano a seguir à Marinha Grande fico colocada na Guarda, só um mês, e estou novamente grávida, da minha segunda filha, fiquei numa substituição, mas só trabalhei uma semana, porque a gravidez de risco repetiu-se. Isto permitiu-me concorrer para Loures, porque estando em gravidez de risco sabia que, à partida, não teria de ir para Lisboa, porque entre os meses de gravidez e a licença de maternidade, o ano letivo passava, o que veio a acontecer (…), no ano a seguir concorri, mas não aceitei a colocação (…). Depois fiquei em Trancoso, dois anos (…), no último ano letivo estive em Mangualde, não na escola onde tinha estado anteriormente, mas num agrupamento onde dava aulas em duas escolas (S10, pp. 2-7).

S2, S4 e S8 têm em comum o facto de terem 15 anos de serviço, nem sempre completos e passado por 16 escolas. S2 e S4 têm um percurso idêntico, incluindo um ano sem lecionar. Houve anos letivos em que passaram por mais do que uma escola e anos letivos em que acumularam horários em diferentes escolas, tendo repetido escolas de forma alternada e consecutiva:

> Fiz a profissionalização em Anadia (…), no ano seguinte não obtive colocação (…). No ano letivo seguinte estive em três escolas, um mês em Bragança, depois Lisboa, Mem Martins, e acabei em Viana do Alentejo (…), no ano seguinte trabalhei pouco tempo, em Castelo Branco (…). Depois consegui colocação em Silvares (…), também me permitiu, como tinha horário incompleto, acumular (…) em Castelo Branco, onde tinha estado no ano anterior (…). Depois fui colocada em Lageosa e Nisa, fazia acumulação (…), no ano seguinte continuo em Nisa (…) estive nesta escola cinco anos consecutivos, embora o primeiro incompleto (…). No ano seguinte fui colocada em Alcácer do Sal (…), depois fui colocada em Abrantes, inicialmente fiquei colocada um mês, em substituição de uma colega e, passados dois dias de terminar o contrato, fui colocada novamente, na mesma escola, a substituir outra colega (…). Depois estive um ano quase completo em Ponte de Sor (…), no ano seguinte estive em Alcains, também não estive o ano todo (…). No ano seguinte começo no Teixoso, um mês, e depois volto a Abrantes, mas a uma outra escola (…). No ano passado fiquei em Alter do Chão, o ano inteiro (…), este ano estou na Covilhã, novamente o ano inteiro (S2, pp. 2-4),

> No momento em que finalizei a licenciatura (…) fui convidada, precisamente em setembro, para lecionar (…) numa escola privada, em Coimbra, onde estive dois anos, foi assim que iniciei a profissão (…), depois desses dois anos no ensino particular fiquei um ano sem lecionar (…), depois fiquei colocada em Penamacor, já uma escola do ensino público (…). No ano seguinte Carregal do Sal, fui substituir um

> colega, estive o ano completo, praticamente (…), no ano a seguir (…) fui colocada em Leiria (…) não aceitei, estive só seis dias (…), já sabia que tinha tido colocação em Braga (…). No ano a seguir concorri de uma forma diferente, já concorri para mais concelhos, para horários diversos. Fui colocada na Guarda, mas com um horário pequeno, entretanto saiu uma oferta de escola para Vila Franca das Naves, e consegui acumular (…). Acabada a profissionalização, fui colocada em Penamacor (…), no ano seguinte fui reconduzida. No ano a seguir continuei em Penamacor, mas não fui reconduzida porque o horário não era completo (…). Ainda em Penamacor, como no último ano o horário não era completo, (…) consegui conciliar (…) com formação no IEFP (…), depois, como havia muita formação, acabei por optar pela formação, porque me preenchia o horário, fiquei mais quatro anos (…). Quando regresso ao concurso, sou colocada em Idanha-a-Nova, mas só fiquei seis dias, não aceitei, porque eu percebi que era só por um mês (…). Depois fui colocada em Castelo Branco, era um agrupamento e eu dava aulas em quatro escolas desse agrupamento (…) ainda acumulava três horas no Fundão, numa escola profissional (…). Neste ano letivo fui colocada em Castelo Branco, em janeiro, numa escola onde nunca tinha estado, sou dispensada um mês e uma semana depois (…), após umas semanas, entro novamente no concurso, na reserva de recrutamento, e sou colocada na escola da Covilhã, em finais de maio (S4, pp. 1-5).

S8, tendo o mesmo número de anos de serviço e de escolas que S2 e S4, distingue-se por ter anos letivos em que não obteve colocação, tendo-se dedicado às explicações, e nunca ter acumulado horários em diferentes escolas no mesmo ano letivo:

> Fiz a profissionalização em Viana do Castelo (…), no ano seguinte fiquei colocada na Covilhã, em casa, porque era a minha residência na altura (…), depois fiquei um ano no Teixoso (…), no ano seguinte fui colocada no Tortosendo (…). Fiquei dois anos sem ser colocada, mas continuei ligada ao ensino, a dar explicações (…), depois destes dois anos sou colocada em Belmonte (…) e voltei novamente a não ficar colocada durante dois anos, voltei às explicações. Fui depois colocada em Nisa, fiquei apenas um mês (…), depois, em oferta de escola, sou colocada em Sacavém (…), no ano seguinte fui colocada em Portalegre (…), a seguir, mais um ano, mais uma escola, Castelo Branco (…), no ano seguinte voltei à estrada, fui colocada em Proença-a-Nova (…), no ano a seguir, já mãe, sou colocado em Alcains (…). Volto a não ser colocada, voltei às explicações e passo a dar formação numa escola privada (…) e isto prolongou-se por mais três anos. Voltei depois a uma escola pública quando fui colocada em Ponte de Sor (…), voltei a Portalegre, não à escola onde tinha estado antes, fui fazer uma substituição no 1º período, estive 3 meses (…), no 3º período sou colocada em Oleiros até ao final do ano (…), depois regressei a Ponte de Sor (pp. 2-5).

ii) Os sentimentos gerados pela mobilidade

O momento que precede a colocação e o momento posterior à colocação, em que é conhecida a escola onde se vai lecionar, revelaram ser momentos marcantes na vida profissional de cada sujeito, aos quais estão associados sentimentos e emoções em função da colocação obtida.

O momento que antecede a colocação é gerador de incertezas, medos, receios, angústias e tensões, relativamente à possibilidade de ser ou não colocado, ou ser colocado num local ou num horário inconveniente:

> No início há sempre aquele medo de não ficar, apesar de já ter muito tempo de serviço há sempre aquele receio (S3, p. 6),
>
> Medo, terror, era não saber onde ia parar, era não dormir dias a fio, era um nervosismo, o quanto é que íamos gastar, era um histerismo coletivo em casa, a minha filha já sentia isso (S5, p. 8),
>
> Normalmente, no final de agosto, há sempre ali uma tensão, à espera do dia em que vão sair as colocações, nunca se sabe qual é o dia. (…) Há sempre essa tensão, há ali uma semana ou duas, no final de agosto, em que ando um bocado chateado (S9, p. 7),
>
> (…) era uma angústia sem igual, sinceramente, porque eu queria mesmo ser colocada, queria mesmo ter uma escola. Antes de ser colocada e sem saber, a mim não me preocupava tanto para onde iria, o problema era se seria colocada ou não. Nessa altura fazia diferença, nesta fase da minha vida confesso que aprendi a lidar com isso (…). Mas a angústia é sempre a mesma, se serei colocada ou não, se terei uma vaga ou não terei, se será uma substituição ou será anual, mas lido bem com isso, cada vez melhor (S10, pp. 7-8).

Tal como S10, S2 revela que se procura abstrair da situação, referindo que "antes de saber qual é a escola nem penso nisso, se não já estava em psiquiatria há muitos anos" (p. 4), enquanto S4 revela que, porque só concorre para perto de casa, encara a situação com tranquilidade, "eu sei que pela maneira que concorro, qualquer escola em que eu entre eu estou em casa, o local não me incomoda, posso ficar mais longe ou mais perto, mas eu concorro para onde eu quero (…)" (p. 6).

O momento posterior à colocação, em que é conhecida a escola onde se vai lecionar, é também revelador de alguma ansiedade, apreensão, angústia, insegurança e receio, principalmente quando se é colocado numa nova escola:

> Quando fiquei nessa escola do Porto foi o choque, uma realidade completamente diferente (…) (S1, p. 3),
>
> Depois de colocada, ansiedade, vou ansiosa para saber o que é que me espera, e, por vezes, insegura, porque não sei com o que é que vou contar (S2, p. 4),
>
> Depois de saber que fiquei colocada, às vezes já conheço a escola, outras vezes não, mas há sempre assim uma certa apreensão inicial, em relação ao ambiente da escola (…) (S3, pp. 6-7),
>
> Depois o facto de ir para uma escola nova é sempre um pouquinho stressante e angustiante, porque não sabemos o que vamos encontrar, que tipo de colegas vamos encontrar, que tipo de alunos, como é que nos vamos adaptar ao espaço, onde é que estão as coisas, como é que vamos ser aceites pelos outros, como é que nos vão

> integrar. Além de juntar ao volume de trabalho que temos, as emoções iniciais, aquele primeiro impacto que temos de dar aos outros complica-se, porque nós próprios vamos muito inseguros, receosos do que vamos encontrar (S6, p. 9),

bem como de alguma frustração perante o gorar de expetativas:

> Foi tudo muito frustrante, porque foi depois de todo este sacrifício imenso para juntar a família. Depois duma nova licenciatura, depois de um esforço económico muito grande, depois de ter uma criança em casa a precisar da mãe, acabo por voltar, outra vez, a ficar longe (…) (S6, p. 6),

> A expetativa é ficar perto de casa, quando não fico colocada, primeiro é o choque, mas depois passa, mas é complicado num primeiro impacto. Num segundo impacto, quando fico colocada, mas não estou perto de casa, é outra complicação, as minhas expetativas ficam goradas, principalmente também se o horário não for completo ou não for anual (…) (S8, p. 6).

iii) As implicações familiares e pessoais

Inerente à mobilidade estão um conjunto de implicações familiares e pessoais. O desgaste físico provocado pelas viagens, a questão financeira e o desgaste emocional provocado pela separação familiar são as implicações mais referenciadas, como é resumido por S7 quando afirma que "(…) é negativo a questão financeira, estarmos isolados, muitas vezes estamos doentes e estamos sozinhos, desamparados, o desgaste físico das viagens constantes, o estarmos afastados da família, tudo isso nos afeta" (p. 7).

O desgaste físico e emocional é exemplificado por S2 quando refere que "no ano letivo seguinte estive em três escolas, (…) foi um ano, simplesmente, cansativo, foi completamente cansativo (…), a nível de desgaste físico, psicológico, adaptação, tudo" (p. 2), e reforçado por S3 quando adiciona a questão financeira: "foi muito complicado, muito desgastante e muito dispendioso, foi um ano em que paguei para dar aulas, literalmente!" (p. 3).

Estando as implicações pessoais sempre presentes, são as implicações familiares as mais referenciadas, nomeadamente a questão da separação:

> Estando em casa o acompanhamento familiar é completamente distinto, o meu filho tem agora seis anos, quando eu saía de carro ele não me via sair, quando me começa a ir levar ao comboio, ficava chocado, porque o via a chorar, havia esse fantasma (S7 p. 5),

> Foi complicado ter de deixar a minha filha e a minha esposa, tinha sido pai há pouco tempo, tinha de ir na segunda-feira e regressava na sexta-feira à tarde, três horas de viagem para regressar a casa, foi complicado (S9, p. 5),

> Em termos familiares não é fácil, e agora com a minha filha é mais complicado, ter de a deixar, noto nela que já se apercebe que eu vou estar longe de casa, e até mesmo alguma alteração no comportamento. Por exemplo, quando vou levá-la ao

> infantário, à segunda-feira eu consigo levá-la ao infantário, e normalmente ela nunca ligava nenhuma, chegava, ia ter com os colegas e não ligava. Agora agarra-se a mim, há ali um bocado em que não me quer deixar ir embora, porque ela percebe que eu, à noite, já não vou estar com ela (S9, p. 7),
>
> (…) eu tinha conhecido o meu marido no ano anterior, e confesso que foi nesse ano, pelo facto de me afastar novamente, que eu percebi o constrangimento da distância, da mobilidade. Esse ano foi muito complicado, porque tinha acontecido uma mudança na minha vida em termos pessoais e depois, de um momento para o outro, ter de ir embora para tão longe, tornou-se complicado em termos emocionais, sobretudo (S10, pp. 4-5),

e a já referida questão financeira:

> Depois é o fator financeiro, todas as despesas inerentes a este processo de mobilidade (S2, p. 5),
>
> Depois também se colocam questões financeiras, com estes anos todos de serviço, mas não estando sempre a trabalhar e depois ficar com horários incompletos, isto obrigou-me a ter um trabalho extra, uma outra atividade paralela, que compensa os períodos em que não estou a trabalhar (S4, p. 7),
>
> (…) também não havia condições económicas para fazer a deslocação semanalmente, só vinha de três em três semanas, era aquilo que me permitia em termos económicos (S5, p. 7),
>
> Lisboa é complicado, fiquei a morar em casa dos meus sogros, que são de Rio maior, tinha ainda de fazer viagens de 100 quilómetros para ir para a escola, mas compensava, porque ficar em Lisboa o alojamento é a um preço astronómico (S7, p. 4).

S2, S4 e S8 salientam a importância do apoio familiar direto no atenuar destas implicações:

> É muito desgastante a nível familiar, se não se tem um bom suporte de pais e sogros é muito complicado, mas é uma questão de adaptabilidade. (…) Por exemplo, no ano passado, em pelo menos duas noites, a minha filha tinha de dormir em casa dos meus pais (S2, p5),
>
> É complicado, tento gerir as questões familiares com tranquilidade, o que é fácil quando o companheiro é compreensivo, estamos juntos há vinte anos, e ele também já está habituado (S4, p7),
>
> O meu marido também fica preocupado com as minhas viagens, também me sente mais cansada, com menos paciência, para ele e para a miúda, mas ele próprio se reorganiza (S8, p. 6).

Em sentido oposto S5 e S8 ressalvam que a mobilidade pode mesmo pôr em causa as relações conjugais:

> Como as coisas se estavam a gravar de ano para ano, pensei que nos Açores eu ficaria de certeza com horário completo porque eu era o primeiro da lista. Resolvi não arriscar, a minha mulher não gostou muito, era o primeiro ano em que estávamos casados, foi um duro golpe familiar, as coisas estiveram mesmo para romper, acho que ninguém devia passar por uma coisa destas logo no início de constituição de

> família. (…) se eu tivesse ficado lá e não tivesse entrado cá, no Continente, muito provavelmente o meu casamento tinha ido por água abaixo, a minha esposa não equacionava ir para lá (S5, pp. 3-4),
>
> Isto também faz com que alguns casamentos vão abaixo, há muitos casamentos a ir abaixo por causa da mobilidade (…) (S8, p. 9).

S1, S3 e S4 referem que condicionam o modo como concorrem de forma a não pôr em causa a estabilidade familiar, resultando daí o facto de não se encontrarem numa situação mais favorável:

> (…) quem tem filhos pensa nos filhos, quem não tem filhos tem pais, e todos nós já começamos a ter pais com outras idades, estando longe não podemos estar a apoiar naquilo que é necessário, daí a minha questão de começar a retirar escolas e, se calhar, não concorrer para longe (S1, p. 7),
>
> Eu, por opção pessoal, concorro sempre numa área que me permita não sair da minha casa para ir trabalhar, ir e vir todos os dias, mas estar perto da família. Por isso é que ainda sou contratada, porque não me sujeitei a ir para mais longe (S3, p. 2),
>
> Eu não concorro a nível nacional, porque sou mãe, porque tenho dois filhos muito pequeninos, (…) não faz sentido eu abandonar os meus filhos e concorrer para o Porto. Se eu concorresse a nível nacional eu entrava no Porto, Lisboa, mas neste momento a família também é importante. A vida profissional é muito importante, mas eu não vou deixar a família, daí eu concorrer apenas na minha zona de conforto (…) (S4, p. 6).

iv) A precariedade / instabilidade

A precariedade e a instabilidade são condições associadas pelos sujeitos à mobilidade, daqui resultado insatisfação, como é manifestado por S5 quando refere que "eu sendo do quadro, aos anos que eu sou do quadro de zona e andar assim nesta precaridade, é uma coisa impressionante, é inexplicável" (p. 8). Esta precariedade/instabilidade é associada à imprevisibilidade nas colocações, ao tipo de horário (completo/incompleto, anual/temporário), ou até mesmo ao próprio processo de colocação/aceitação.

S1, S5 e S10 salientam a imprevisibilidade das colocações:

> Eu estou sempre «na corda bamba», sai, não sai? fica, não fica?. Eu, às vezes, concorro apenas por «descargo de consciência» (…) nesta profissão, quando nós achamos que estamos a atingir uma certa posição, muda tudo (…). Depois nova substituição (…), não sei até quando, é sempre uma incógnita (…) (S1, pp. 5-6),
>
> Mas eu nunca pensei que iria parar novamente ao Algarve, quando muito eu pensei que iria parar ali à Lezíria, Médio Tejo (S5, p. 7),

> No ano passado fui contratada por um mês, acabei por ficar, mas andei o ano todo sem saber se ficava, se não ficava, este ano é a mesma coisa, esta instabilidade mexe um bocadinho comigo (S10, p. 7).

S1 e S9 referem-se ao tipo de horário:

> Nos anos seguintes, nunca estive anos completos, a maior parte eram substituições, horários incompletos que surgiam (…) acabado o contrato, na semana seguinte estava noutra escola (S1, pp. 3-4),

> (…) o ser colocado num horário que nunca sei quando é que acaba, há horários que são por um ano e que sei quando acabam, mas quando são horários temporários nunca sei quando acabam, o que traz uma instabilidade muito grande à minha vida profissional (S9, p. 9),

mas também aos constrangimentos resultantes do próprio processo de colocação e do prazo de aceitação:

> (…) é fazer a mala e ir embora, nós somos colocados, sabemos hoje e temos dois dias para nos apresentar, como muitas vezes é longe, vou no dia seguinte (S1, p. 7),

> Por parte do Ministério nunca há o cuidado de informar quando é que vão ser divulgadas as colocações, nós nunca sabemos. Onde é que vou ser colocado? Vou ser colocado perto de casa e vou poder continuar com a minha família, ou vou ter de sair, ir para longe, arranjar casa, viagens, ter de deixar a minha filha, ter de deixar a minha esposa? (S9, p. 7).

Os constrangimentos familiares evidenciados por S9, resultantes da precariedade / instabilidade motivada pela mobilidade, também são referidos por S6, quando afirma que "chegámos a ponderar mudar residência, mudar de cidade, mas como era tão instável a minha situação não podia obrigar a família a mudar de cidade e, no ano seguinte, ter de mudar para outra" (p. 7).

S5 e S6 assumem a necessidade de, em determinados momentos, tomar opções de forma a procurar minimizar esta instabilidade / precariedade no futuro:

> Fui parar ao Algarve porque as coisas se estavam a complicar, e eu sabia que se não concorresse para o Algarve eu não iria ficar colocado (S5, p. 3),

> (…) penso na possibilidade de concorrer para as ilhas, ainda se dizia que ir às ilhas poderia trazer vantagens, tentar acumular tempo de serviço, tentar estabilizar um pouco (S6, p. 2).

v) A influência das políticas educativas

A imprevisibilidade da mobilidade é também associada às constantes mudanças nas políticas educativas que, direta ou indiretamente, acabam por condicionar as opções e as colocações e frustrar expetativas criadas, como é salientado por S2 quando refere que "as

regras foram mudando constantemente e não eram assim que estavam estabelecidas, gorando as nossas expetativas (…)" (p. 6). Alguns sujeitos responsabilizam mesmo o Ministério da Educação por estas alterações com consequências na carreira que perspetivavam, como é o caso de S6 quanto afirma que "(…) nesse ano, trocaram novamente as regras dos concursos, que é uma coisa que o Ministério faz com muita frequência" (p. 8).

Alguns sujeitos demonstram a implicação das alterações nas políticas e nas regras dos concursos com a sua situação particular, como é o caso de S2 quando diz que:

> (…) a Ministra de então decidiu que todos os licenciados nesse ano, na via de ensino, todos os que terminassem, não poderiam concorrer. Foi um ano que me marcou negativamente, senti-me completamente dispensável, descartável, foi um ano em que eu ponderei realmente se continuaria no ensino, ou não (…) (p. 2),
>
> Foi outro ano em que, se reparar é de quatro em quatro anos, anos de eleições, foi novamente uma decisão do Ministério em que, quem não tivesse três anos completos foi remetido para a última das prioridades, o que me penalizou (S2, p. 2),

de S5, quando refere que:

> Nesse período ocorreu a fusão do grupo disciplinar (…). Eu, que era o número nove para entrar em quadro de escola, era QZP, passei para o número trinta e seis, e numa área geográfica tão grande, passar para o número trinta e seis era quase uma morte anunciada (p. 5),

ou de S8, quando afirma que:

> Essa expetativa saiu gorada com a mudança de ministério, ministro e políticas (…). Foi outra vez a mudança de política governativa, alteração dos tempos letivos, menos professores colocados e eu fui um deles (pp. 2-3),
>
> Mais outra mudança de política, acabaram os turnos, ficamos com menos horários e não sou colocada (S8, p. 4).

S1 e S9 queixam-se também de alguns concursos que terão decorrido de forma menos clara:

> (…) era reforma em cima de reforma, depois mudam as regras a meio dos concursos, era tudo uma confusão, e eu estava a pensar seriamente em desligar-me completamente do ensino (S1, p. 5),
>
> (…) foi complicado, eu já estava a fazer um concurso em que concorria normalmente para perto de casa, que desse para ir e vir, mas nesse ano há uma alteração em termos de Governo que mexeu muito com os concursos, houve alguma confusão com os concursos, horários anuais, horários temporários, e eu não consigo ser colocado até janeiro (S9, p. 4).

Esta imprevisibilidade conduz a algum descrédito no futuro, evidente nas palavras de S1 quando refere que "(…) quando a pessoa perspetiva o futuro pensa assim, «não, a meio de um ano as coisas voltam a mudar e volta tudo ao mesmo»" (p. 7), ou a alguma resignação,

que se depreende das palavras de S8, quando diz que "(…) é esperar pela política educativa, porque este ano é assim, para o ano pode ser de outra maneira, é a isso que estamos habituados" (p. 8).

vi) As viagens e a mudança de residência

Inerente à mobilidade profissional estão as viagens, mais ou menos longas, diárias ou semanais, mais solitárias ou com recurso a boleias, bem como, muitas vezes, a necessidade de mudança temporária de residência.

A opção por viagens diárias, frequentemente longas e desgastantes, é justificada com a satisfação resultante do regresso casa, como é referido por S8 e S9:

> (…) uma hora e um quarto de caminho, 100 quilómetros para lá, 100 quilómetros para cá, 200 quilómetros por dia. Tomei a opção de fazer as viagens porque eu preciso de voltar a casa, preciso de ter psicologicamente o meu sítio e não me estou a ver a ter que ir para um local e ter de passar lá a semana inteira, não consigo, mentalmente não consigo, já tive essa experiência e não consigo, e muito menos com uma filha (S8, p. 4),
>
> Cem quilómetros, duzentos quilómetros por dia, de carro, sozinho, foi um bocado desgastante, mas apesar de estar longe estava feliz, porque estava em casa. Apesar de fazer duzentos quilómetros por dia estava em casa, podia ir e vir, claro que tinha dias de sair às seis da manhã, para poder estar às oito e meia em Leiria e havia dias em que chegava a casa tarde, não era fácil, mas estava em casa (S9, p. 4).

As viagens são muitas vezes solitárias, mas, sempre que possível, partilham-se boleias com colegas na mesma situação:

> No ano passado (…) fazia viagens diárias, novamente com recurso a boleias, éramos cinco colegas (…) que fazíamos 240 km diários (S2, p. 4),
>
> (…) fazia viagens diárias, com colegas, havia um grupo de boleias (…), tinha de ser com boleias porque, de outra forma, não compensava em termos monetários (S5, p. 5).

Para além da redução de custos, as boleias proporcionam viagens menos cansativas e momentos de convívio, como é referido por S6 e S8:

> É o primeiro ano em que eu consigo fazer boleias com alguém, partilhar a viagem torna-se muito mais agradável viajar, quando o colega conduz não temos aquele stress da condução, podemos estar um bocadinho mais relaxados, e se acontece alguma coisa é sempre melhor estarmos acompanhados, para além de ser mais económico (S6, p. 6),
>
> (…) muito tempo a passear de um lado para o outro é complicado (…). Fazia boleias, vários carros porque éramos muitos colegas na mesma situação, foi a primeira vez que fiz boleias a sério, era engraçado, o descanso é maior, economicamente é mais vantajoso, e ao mesmo tempo serviam para desanuviar. Começa-se a conhecer os

> colegas de uma outra forma, confessamos as nossas mágoas, e quando chegamos a casa já desanuviámos, já estamos limpos (S8, p. 4),

mas também podem envolver algum risco, como salienta S5:

> (…) todos os dias tive de fazer trezentos e tal quilómetros (…), inicialmente ia sozinho, mas depois comecei a fazer boleias (…), chegávamos lá cansadíssimos, desmotivados, conscientes do perigo em que andávamos, de confiarmos a nossa vida nas mãos de outro colega (p. 6).

Às viagens são ainda associados momentos de introspeção e de reflexão, não só em relação à organização das atividades letivas, como também em relação à eficácia da própria prática pedagógica, como é referido por S3, S7 e S8:

> (…) a viagem também é um espaço em que estamos sozinhos, a pensar, a refletir, a organizar as coisas (S3, p. 7),

> As viagens são engraçadas, quando viajamos sozinho aproveitamos para pensar no planeamento e na definição de projetos, faz-se uma introspeção sobre aquilo que correu bem, aquilo que correu mal, porque nem sempre as coisas correm bem, aproveitamos para refletir, perceber se a culpa foi nossa e o que é que podemos fazer para melhorar (S7, p. 4),

> Vou em modo professora e regresso em modo mãe. Para lá vou a ouvir música e a pensar no que vou fazer nas aulas, para cá já é a descompressão, até parece que o carro já sabe o caminho (S8, p. 5).

Mas, das viagens sistemáticas também resultam problemas de saúde, como é salientado dor S3 quando diz que "(…) depois fiquei com um problema nas costas por causa da condução" (p. 6), ou S5, quando refere que "descobri um problema de saúde, consequência de tantas viagens que eu fiz, comecei a ter umas dores no pescoço muito fortes, sobretudo a conduzir (…)" (p. 7).

Quando as viagens diárias se tornam incomportáveis, a mudança temporária de residência torna-se inevitável, implicando viagens semanais, como é evidenciado por S2 quando refere que "em qualquer das situações implicou mudança de residência, ainda que temporária, deslocação semanal, todos os fins-de-semana regressava a casa. Chegava a fazer 600 km por semana, e fazia as viagens sozinha" (p. 2).

À mudança de residência é associada, para além da separação familiar, uma sobrecarga económica, como é salientado por S5 quando diz que "era uma segunda casa, mais despesas (…), a minha esposa estava sozinha com a minha filha e eu estava lá sozinho" (p. 7), para além das dificuldades em arranjar alojamento, como é referido por S6, S9 e S10:

> Uma cidade muito complicada para arranjar alojamento, foi um início de ano muito difícil, e claro que o ano em si foi bastante complicado (S6, pp. 3-4),

> Mais uma mudança, mais uma vez aquela situação, chegar lá, mochila às costas, tentar arranjar casa, aí foi difícil arranjar casa, não consegui arranjar casa (…) tive de arranjar casa numa aldeia que ficava a alguns quilómetros, uma aldeia alentejana, fiquei sozinho (S9, p. 5),
>
> Confesso que fiquei um bocado atrapalhada, a viagem tornou-se consideravelmente mais longa, tive grandes dificuldades em arranjar casa, foi uma funcionária da escola que me arranjou lá um cantinho na casa dela porque não conseguia arranjar casa (S10, p. 4).

vii) A acumulação em diferentes escolas

À mobilidade docente está, muitas vezes, associada a necessidade de acumulação em diferentes escolas num mesmo ano letivo. Esta acumulação pode resultar da colocação em horários incompletos, daí decorrendo a necessidade / possibilidade de completar o horário noutra(s) escola(s). Essa acumulação traz mais-valias em termos financeiros e no tempo de serviço, significando, no entanto, um esforço acrescido na gestão do tempo e na adaptação a diferentes realidades, como é referido por S6 e S9:

> Sou colocada (…) num horário incompleto, que depois vou completar noutro horário de outra escola (…). Nesse ano acabo por estar em duas escolas ao mesmo tempo, com algum esforço em termos de horário, de deslocação, embora elas não sejam muito distantes. Foi necessário um grande esforço para conciliar o horário (…) e ter um horário confortável, mais tempo de serviço, e que economicamente fosse mais rentável. É um ano difícil a esse nível, porque tenho que me adaptar à forma de trabalhar de duas escolas ao mesmo tempo, o que nunca me tinha acontecido, já tinha estado em duas escolas no mesmo ano mas não em duas escolas ao mesmo tempo, é um esforço acrescido, vermos como funciona cada uma delas (…) (S6, p. 6),
>
> Neste ano a acumulação não foi fácil, havia um dia que tinha um quarto de hora para sair de uma escola e estar noutra, a uma distância de 15/20 quilómetros, não era fácil, não podia haver qualquer atraso. Em Ovar eu só tinha seis horas, era chegar lá, dar aula e vir embora, nem havia tempo para integração, conhecia pouco os colegas (…) (S9, p. 3).

Mas a acumulação também pode resultar da colocação num Agrupamento de Escolas, com horário repartido por várias escolas, decorrendo daqui os mesmos constrangimentos. S4 e S6 partilham a opinião de que as escolas, apesar de pertencerem ao mesmo Agrupamento, apresentam particularidades e identidades próprias que exigem um esforço suplementar de gestão e adaptação:

> Para gerir tudo isto é necessária alguma disciplina, não é fácil fazer a integração em tantas escolas em simultâneo. (…) Atualmente, com os agrupamentos, eu já não sei o que é dar aulas numa escola, quando entramos num agrupamento não sabemos onde vamos dar aulas, provavelmente vamos dar aulas em duas, três, ou mais escolas, pertencentes ao mesmo agrupamento, mas cada escola é uma escola, não há escolas iguais (S4, p. 5),

> Dava aulas, em simultâneo, em três escolas da mesma cidade. Foi estranho, porque é um agrupamento, mas as escolas são agrupadas apenas pelo nome, e porque partilham a Direção, porque na prática têm formas de funcionar e identidades completamente distintas, é juntar algo que não tem nada a ver, em coisas muito simples como o registo dos sumários, numa informatizado, noutra ainda em papel, formas de atuar muito diferentes, realidades sociais também, portanto num ano eu tive que me adaptar a maneiras de funcionar diferentes em cada uma das escolas (S6, p. 8).

viii) O regresso a uma escola / continuidade numa escola

Se, no processo de mobilidade, a acumulação em diferentes escolas traz os constrangimentos referidos, o regressar a uma escola onde já se lecionou, ou a continuidade numa escola por mais do que um ano letivo, ainda que eventualmente longe da residência, trazem aspetos considerados benéficos pela generalidade dos sujeitos.

O regresso a uma escola onde já se lecionou facilita a adaptação/integração, pelo conhecimento que já se adquiriu dos espaços e pessoas, como é referido por S3 e S6:

> O facto de ter voltado a uma escola em que já tinha estado facilitou a adaptação, já sabia onde eram as coisas, já conhecia as pessoas, lembravam-se bem de mim porque tinha sido há pouco tempo que lá tinha estado, gostei (S3, p. 5),

> O já ter estado numa escola facilita imenso a parte da integração, conhecemos os espaços, conhecemos as pessoas, mesmo que algumas tenham mudado, algumas continuavam. Temos mais facilidade em integrarmo-nos, em saber onde está cada coisa (S6, p. 4).

Estas ideias são reforçadas por S8 e S9 que apontam também para uma maior eficácia no desempenho que é proporcionada pelo conhecimento já adquirido:

> As vantagens de se estar numa escola onde já se esteve é já saber «as manhas», já sabemos como gerir as situações, com a Direção, com os colegas e com os alunos. Mas é um conhecimento diferente, no primeiro ano andava a apalpar um bocado o terreno, no segundo ano já não era necessário porque eu já sabia com o que contava, é diferente, sentimo-nos muito mais à vontade, conhecemos o ambiente da sala de professores, já sabemos os cantos à casa e não perdemos tempo na adaptação, começamos logo a dar o nosso melhor (S8, p. 5),

> (…) já conhecia alguns alunos que voltaram a ser meus alunos, conhecia o funcionamento da escola, os colegas, como eram as reuniões, que documentos é que era necessário preencher. Tudo se torna muito mais fácil, quando se muda de escola é tudo novo, as escolas trabalham de forma diferente, têm culturas diferentes, notei essa diferença e foi uma experiência muito boa (S9, p. 3).

Continuar numa escola por mais do que um ano letivo consecutivo, para além dos aspetos já referidos, ou seja, da facilidade de adaptação/integração proporcionada pelo conhecimento que já se adquiriu dos espaços e das pessoas, permite ainda:

A continuidade pedagógica e a continuidade no desempenho de cargos como a direção de turma, como é referido por S2, S3 e S4:

> Como estive nesta escola cinco anos consecutivos, embora o primeiro incompleto, para mim, enquanto professora foi uma novidade e foi muito importante, porque dei continuidade aos alunos que tinha no ano anterior, já sabia com o que contava, quais as dificuldades, e a partir daí podia delinear as estratégias mais adequadas (…), comparado com os anos anteriores, a adaptação estava feita, as ideias estavam assimiladas (S2, p. 3),
>
> (…) foi muito bom ter continuado na mesma escola, porque eu nunca tinha tido essa experiência da continuação do trabalho do ano anterior, e consegui ficar com a continuidade das turmas, o que é muito melhor a nível de trabalho. Já conhecia os alunos, tinha direção de turma e continuei com a direção de turma, gostei muito (…) (S3, p. 3),
>
> Foi muito bom estar na mesma escola os três anos, também para os alunos, porque eu fiquei com os mesmos alunos, tive oportunidade de dar continuidade pedagógica, permitiu ver a evolução dos alunos, que foi muito grande, e até como Diretora de Turma. Como Diretora de Turma o trabalho é contínuo, em que eu conheço já os pais, consigo acompanhar o problema daquela criança, em casa e na escola, é possível um apoio quase diário (S4, p. 4).

O desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo, como é salientado por S1 e S10:

> Como o ambiente era tão familiar, nós trabalhávamos com todo o prazer, já nos conhecíamos e o trabalho resultava bem porque era feito mais em conjunto. A grande vantagem é nós conhecermos os colegas e os miúdos e pudermos dar continuidade ao trabalho (S1, p. 5),
>
> Foi importante o facto de continuar com um conjunto de pessoas com que me relaciono bem, a nossa profissão é tão difícil que é importante que nós tenhamos um grupo de trabalho coeso, que se saiba apoiar, é fundamental trabalhar de forma colaborativa (S10, p. 6).

Uma maior disponibilidade para participar e desenvolver projetos, como é destacado por S3 e S5:

> Continuar na mesma escola permite estar mais por dentro dos projetos, dos objetivos, dos processos, é ter-se tempo para conhecer e corresponder melhor ao que a escola pretende (S3, p. 8),
>
> (…) já conhecer a escola num segundo ano foi uma mais-valia (…). Permitiu-me, por exemplo (…) dinamizar coisas para além de dar aulas, concursos, jornadas da escola, ações de formação para professores, etc. Estar dois anos na mesma escola foi muito bom (…) (S5, p. 5).

E uma maior valorização e um maior reconhecimento profissional, como é salientado por S6:

> (…) esse ano foi mais fácil porque já conhecia a escola. Era uma sensação estranha porque eu nunca tinha estado dois anos seguidos numa escola, e depois o terceiro ano. Começamos a perceber que quando estamos mais tempo numa escola as pessoas nos percebem melhor, nos aceitam melhor e valorizam mais o nosso trabalho, porque estamos para ficar. Num primeiro ano até podemos trabalhar, até podemos ser cumpridores, mas a seguir vamos embora, não nos dão muita importância (p. 7).

ix) As desvantagens da mobilidade

Em oposição aos benefícios resultantes do regresso a uma escola ou da permanência numa escola em anos consecutivos, atrás referenciados, surgem os inconvenientes de uma permanente mudança de escola.

A esta frequente mobilidade são apontadas um conjunto de desvantagens, penalizadoras para os professores, como é salientado por S6, quando refere que "o que acontece com este sistema é que gastamos energia, vamos embora, e não vemos o resultado do nosso trabalho" (p. 12), mas também para escolas e alunos, como é referido por S9 quando afirma que "(…) quem perde é a escola e são os alunos, porque passamos um ano a ver como as coisas funcionam, e quando podíamos ser úteis à escola, deixamos de o ser porque vamos embora" (p. 8).

A permanente necessidade de adaptação e de integração em realidades diferentes é uma desvantagem apontada por S2, S6 e S7:

> Com a passagem por diferentes escolas a adaptação é mais difícil, as ideias novas são importantes, mas é necessário tempo para as assimilar, as formas de abordar a mesma temática são diferentes, as orientações são diferentes, dependentes das Direções das escolas, as comunidades são diferentes (S2, p. 3),
>
> Alguém que muda de escola todos os anos, vai encontrar escolas novas, pessoas novas, espaços novos, alunos novos e anda um bocado perdido no início do ano (S6, p. 4),
>
> (…) saindo de uma escola para outra deixamos o nosso espaço, o que também é mau, porque as metodologias são diferentes, os espaços são distintos, diferentes formas de estar, e temos que fazer novamente o processo de adaptação, e até nos adaptarmos, até nos tornarmos rentáveis, passa algum tempo (S7, p. 5).

Esta adaptação / integração carece de tempo, como é evidenciado pelos sujeitos referidos, tempo esse que é escasso, nomeadamente quando a colocação é por um período curto, como é referido por S4:

> O trabalho numa escola, de um mês, não é nada, não se consegue ensinar nada, é desumano, porque muitas vezes os alunos estão muito tempo sem aulas na disciplina, nós chegamos, dedicamo-nos aos miúdos, planificamos um trabalho até ao final do ano letivo, e quando o trabalho começa a fazer sentido, somos dispensados, às vezes nem tempo temos para nos integrarmos. Horários de um mês nem deveriam vir a concurso, porque não fazem sentido (p. 4).

Outra desvantagem apontada à mobilidade é o facto pôr em causa a continuidade pedagógica, como também é salientado por S4 ao afirmar que "quando se sai de uma escola e se vai para outra começa tudo de novo, é importante haver uma continuidade pedagógica que, sem dúvida, se perde quando mudamos de escola" (p. 4), bem como a continuidade no desempenho de cargos como a direção de turma, como é referido por S10:

> (…) fui fazer uma substituição de um mês, de uma colega que estava a gozar férias e, portanto, passado um mês ela regressou. Foi extremamente ingrato, porque ela tinha direção de turma, tive um trabalho inicial muito grande, tive de reunir com os pais, fazer tudo, e depois, passado um mês, fui embora, basicamente com aquela sensação que aquilo que tinha feito não tinha servido para nada (…) (p. 3).

Ainda em relação à atribuição de cargos, S6 refere que ela também é condicionada pela mobilidade porque:

> (…) se nós acabamos de chegar, as pessoas também não nos conhecem, e há cargos que nos poderiam atribuir, e nos fazer participar, mas também não sabem muito bem quais são as nossas capacidades e, às vezes, somos deixados de lado, as coisas são dadas às pessoas da casa, que ocupam os cargos mais importantes (p. 10).

Esta perda de continuidade estende-se também à realização de projetos, como é referido por S6 e S9:

> Num ano (…) podemos fazer um projeto, mas ele depois vai acabar, ou não vai ter continuidade, ou alguém vai pegar nele, mas não somos nós (…) (S6, p. 7),

> (…) comecei com um projeto de Xadrez naquela altura, entretanto saí, não sei se teve continuidade, se alguém lhe pegou. Desenvolver projetos e depois ter de sair da escola é para esquecer. Já estive em alguns projetos muito engraçados em que eu gostei muito de trabalhar, (…) mas a que, infelizmente, eu não tive oportunidade de dar continuidade. Nunca tenho essa oportunidade de continuar, porque chega ao final do ano, acabou o contrato e tenho de ir embora (S9, pp. 3-4).

Outra desvantagem apresentada é o facto de condicionar o trabalho colaborativo, como é salientado por S1 e S5:

> (…) a mobilidade também pode pôr em causa o trabalho colaborativo porque não permite uma continuidade do trabalho que se inicia numa escola, com aqueles colegas (…) (S1, p. 10),

> Há escolas em que se trabalha muito em pares, duas ou três cabeças pensam melhor do que só uma, e escolas onde não se trabalha em pares, tudo se esconde, e isto

> também tem a ver com a mobilidade, quando a maioria do corpo docente é de fora ou muda todos os anos, é difícil trabalhar em pares (S5, p. 10).

x) As vantagens da mobilidade

Mas, se à mobilidade docente são apontadas as condicionantes atrás referidas, também lhe são atribuídas algumas vantagens, embora, como salienta S9 "tudo isso, não chega ao estar em casa, ao estar com a família. São vantagens quando queremos pensar em vantagens, mas são um mal menor" (p. 9). São apresentadas como vantagens:

A oportunidade de mudar de escola sempre que as coisas não correm bem, como é referido por S1, S8 e S10:

> (…) esta mobilidade, às vezes tem essa vantagem, se não correu bem numa escola, já sabemos que no ano seguinte estaremos noutra, e não concorremos para aquela porque nem precisamos de concorrer para ela (…) (S1, p. 8),
>
> Mudar de escola, às vezes, até dá jeito, se nós estamos numa escola e não nos sentimos bem, mudar de escola dá jeito, nesse aspeto a mobilidade é boa, quem é do quadro tem de aguentar, pelo menos, quatro anos. Nesse aspeto a mobilidade é boa (…) (S8, p. 6),
>
> (…) se as coisas correm menos bem num ano, em termos de alunos, porque foram mais complicados, há sempre a possibilidade de sair, e no ano a seguir as coisas serem melhores (S10, p. 8).

A possibilidade de conhecer outros locais, outras realidades e outras formas de trabalhar, proporcionando a partilha, como é referido por S3, S4, S5, e S7:

> (…) é bom conhecermos alunos de realidades diferentes, de meios mais rurais, de meios mais urbanos, com diferentes maneiras de ser. Depois também poder estar em diferentes ambientes, poder contactar e aprender com diferentes maneiras de trabalhar, de pensar, dos diferentes colegas das diferentes escolas por onde passamos (S3, pp. 8-9),
>
> (…) todos os dias aprendo com os meus alunos e todos os dias aprendo com os meus colegas, e nos locais onde estamos a trabalhar as pessoas são diferentes, as realidades são diferentes e isso é uma mais-valia. (…) Conhecer novas pessoas, novos colegas, costumes, até a gastronomia diferente (S4, pp. 7-8),
>
> A riqueza de conhecer diferentes realidades, diferentes projetos educativos em que participei, e também aqueles em que as coisas correram menos bem. Aprendi a fazer, como fazer, e como não fazer e evitar determinadas coisas. Em algumas escolas tive a oportunidade de trabalhar em pares, o que é bom, aprende-se sempre (S5, p. 10),
>
> (…) vamos contactando com realidades distintas, perspetivas distintas, e nós, quando chegamos, também levamos coisas novas, novas ideias, e isso também é bom, para além de conhecermos outras pessoas, outras terras (…) ao sermos nómadas vamos conhecendo um bocadinho o nosso Portugal (S7, p. 2).

Associado ao contacto com outras formas de trabalhar e à partilha de saberes, apresentados como vantagens da mobilidade, está uma crítica implícita de alguns sujeitos aos professores que não vivem essa realidade e que, por isso, em sua opinião, se encontram, de alguma forma, acomodados ou mesmo estagnados. Isso mesmo é referido por S1, S7 e S8:

> Eu gosto muito de trabalhar em grupo, e aprendemos tanta coisa, tão diferente, com pessoas tão diferentes, e eu acho que isso é muito enriquecedor, a partilha de saberes é uma grande vantagem. Se estivéssemos só num lugar eu acho que há aqueles vícios, que a pessoa nem se apercebe que os tem, aquelas coisas em que a pessoa acha que já é muito bom e, se calhar, não é assim tão bom. Se olharmos, se calhar, para outra realidade, outro colega, percebemos isso (S1, p. 10),

> A grande vantagem é a interação com outras pessoas, vai-se levando e trazendo coisas novas. Muitas vezes as pessoas já entraram numa certa rotina e nós trazemos situações novas, (…) a entrada de sangue novo é positiva (S7, p. 7),

> (…) quando se está só numa escola criam-se raízes, mas também se criam vícios, e nós não criamos raízes, também não criamos vícios, porque vamos embora, mas cansa, cansa muito (S8, p. 8).

S10 considera que a acomodação pode ser prejudicial à atividade docente, sugerindo mesmo um período experimental de mobilidade aos professores que há muito não conhecem essa realidade:

> (…) uma das coisas que eu tenho reparado, às vezes, eu chego a um Agrupamento e noto quem não se tem movimentado, que acaba por estar um bocadinho acomodado, uma acomodação que acaba por comprometer um bocadinho, na minha opinião, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Acho que toda a gente devia experimentar, não ter de fazer tantas horas e tantos quilómetros quanto eu, mas experimentar, porque as pessoas acomodam-se, deixam de ser exigentes consigo próprias, por vezes, não digo que sejam todas, mas a mobilidade não nos permite que isso aconteça (pp. 9-10).

A esse propósito S1 dá um exemplo concreto:

> O que eu também acho piada, às vezes, é quando vimos de escolas tão problemáticas, para escolas que não são nada problemáticas, mas em que os professores que estão nessas escolas acham que são escolas problemáticas, porque não conheceram outras realidades. Consideram um aluno problemático quando, por comparação com outras realidades, o aluno não é nada, nada, problemático (p. 10).

A conquista de novas amizades é outra vantagem atribuída à mobilidade, como é referido por S6, S8 e S10:

> E depois há sempre uma escola ou outra onde ficam grandes amizades (…) tenho bons amigos com quem continuo a conviver, doutras escolas, pessoas que não teria conhecido se não tivesse passado por essas escolas (S6, p. 10),

> Mas também se criam muitos laços na mobilidade, no último ano (…) fizemos um almoço de despedida, de confraternização, com todos e com as famílias todas, e isso também é bom (S8, p. 9),

> Mais uma vez fiz um dos melhores amigos que tenho ainda hoje, porque acho que uma das coisas que nós levamos desta profissão, e o bom de mudar de escola, são os amigos que fazemos. Não são muitos (…), mas tenho tido a sorte de, pelo menos, um bom amigo eu levar para a vida, e isso faz com que valha a pena, sinceramente (S10, p. 4).

Sendo essas novas amizades fortalecidas pelo apoio mútuo resultante de vivências comuns, como é referido por S6:

> Certamente há regiões do país que eu não teria conhecido da mesma forma, pessoas que nunca se teriam cruzado na minha vida, não fosse o facto de termos ido parar às mesmas escolas longe de casa, e o facto de estarmos longe de casa servia de apoio mútuo, se estivéssemos perto não conversávamos tanto, não nos apoiávamos tanto, não conviveríamos tanto (p. 11).

xi) As perspetivas futuras

A generalidade dos sujeitos considera a mobilidade, pelo menos num futuro próximo, como uma inevitabilidade.

S1 refere que "os próximos anos vão ser iguais, iguais, iguaizinhos" (p. 6), tal como S2, quando diz que "a mobilidade vai continuar, o futuro é incerto!" (p. 4), ou como S4, quando refere que "eu acho que nos próximos dois, três anos, vai continuar desta forma, não acredito que as coisas se alterem muito" (p. 6).

S9 perspetiva uma melhoria, embora pondere continuar a concorrer para longe de casa de forma a ter a garantia de ser colocado e poder assim beneficiar de melhores condições num futuro concurso para o quadro:

> (…) tenho notado alguma melhoria, começa a haver mais horários, mesmo assim, na minha área de residência continua a não haver muitos, por isso perspetivo continuar longe de casa. Provavelmente terei de concorrer para longe de casa para conseguir ser colocado com o objetivo de, ao fim de três anos, (…) entrar para um Quadro de Zona Pedagógica, penso que a única hipótese de entrar para o quadro vai ser essa (p. 6).

Já S5 refere já ter ponderado a mudança de residência de forma a conseguir um lugar no quadro de escola:

> Eu já pensei várias vezes em mudar de local de residência, porque o corpo docente está tão envelhecido, e se não houver uma aposentação extraordinária, eu nunca vou conseguir entrar no quadro de escola na minha área de residência (p. 8).

S3 e S7 assumem alguma esperança, não no fim da mobilidade, mas numa maior estabilidade:

> (…) acho que, mais cedo ou mais tarde, vou acabar por conseguir entrar em quadro de zona e ter mais estabilidade (S3, p. 6),
>
> (…) eu tenho a expetativa de ficar nos próximos anos pelo menos em casa, mesmo que não seja na mesma escola (S7, p. 5).

S6, porque tem a segurança de já pertencer ao quadro de uma escola, refere que "(…) cada ano é um ano, (…) a única tranquilidade que tenho neste momento é que, se não ficar por aqui, vou para uma hora de caminho de casa, é o mais longe que tenho" (p. 8).

Já S8 e S10 assumem que, embora a mobilidade continue a ser uma realidade, não irão ficar longe de casa, quer pela sua posição no concurso (S8), quer por adotarem deliberadamente essa opção, embora S10 reconheça que o facto possa comprometer o acesso a um lugar de quadro:

> Eu já estou numa situação de graduação em que sei que se não fico perto de casa, muito perto irei ficar, serei das primeiras a ser colocada. No concurso atual fui a terceira a ser colocada (…). Já estou, portanto, numa situação que me permite fazer escolhas, posso ter de mudar de escola, mas sei que não vou para muito longe, não só pela graduação, mas também pela opção (S8, p. 6),
>
> Em termos de mobilidade, para mim, não vai ser muito pior do que é porque eu não vou concorrer para longe, já estabeleci o meu limite em termos de distância. Eu não vou comprometer a minha estabilidade familiar por causa desta profissão. Eu não concorro para efetivar porque eu não quero sair de casa, este QZP (…) é incomportável, para efetivar não concorro, a continuar como professora serei uma eterna contratada (S10, p. 7).

Em suma, de acordo com os critérios definidos para a seleção dos sujeitos, todos apresentam uma história de vida profissional com uma mobilidade acentuada. Apesar desta caraterística comum, cada percurso é único pelas especificidades que apresenta sendo, no entanto, possível encontrar alguns paralelismos. Na maioria dos sujeitos o número de escolas corresponde ou é superior ao número de anos de serviço, muitas vezes incompletos. A maioria dos sujeitos passaram por mais do que uma escola e acumularam horários em diferentes escolas em alguns anos letivos, tendo repetido escolas de forma alternada e consecutiva. Alguns sujeitos tiveram anos em que não lecionaram, porque não foram colocados, ou por opção.

O momento que precede a colocação e o momento posterior à colocação, em que é conhecida a escola onde se vai lecionar, revelaram ser momentos marcantes na vida profissional de cada sujeito, aos quais estão associados sentimentos e emoções em função da colocação obtida. O momento que antecede a colocação é gerador de incertezas, medos, receios,

angústias e tensões, relativamente à possibilidade de ser ou não colocado, ou ser colocado num local ou num horário inconveniente. O momento posterior à colocação, em que é conhecida a escola onde se vai lecionar, é também marcado por alguma ansiedade, apreensão, angústia, insegurança e receio, principalmente quando se é colocado numa nova escola, bem como por alguma frustração quando as expetativas saem goradas.

Inerente à mobilidade estão um conjunto de implicações familiares e pessoais. O desgaste físico provocado pelas viagens, a questão financeira e o desgaste emocional provocado pela separação familiar são as implicações mais referenciadas. Relativamente à separação familiar, aspeto mais salientado, é ressalvada a importância do apoio da família para superar a situação, embora também seja apontado à mobilidade eventuais constrangimentos nas relações conjugais. Alguns sujeitos condicionam o modo como concorrem de forma a não pôr em causa a estabilidade familiar, resultando daí uma situação profissional menos favorável.

A precariedade e a instabilidade são condições associadas pelos sujeitos à mobilidade, daqui resultado insatisfação. Esta precariedade/instabilidade é associada à imprevisibilidade nas colocações, ao tipo de horário (completo/incompleto, anual/temporário), ou até mesmo ao próprio processo de colocação/aceitação.

A imprevisibilidade da mobilidade é também associada às constantes mudanças nas políticas educativas que, direta ou indiretamente, acabam por condicionar as opções e as colocações e frustrar as expetativas criadas. Alguns sujeitos responsabilizam o Ministério da Educação por estas alterações, nomeadamente no que diz respeito às regras dos concursos, com consequências na carreira que perspetivavam, resultando daqui algum descrédito no futuro ou alguma resignação.

Inerente à mobilidade profissional estão as viagens, mais ou menos longas, diárias ou semanais, mais solitárias ou com recurso a boleias, bem como, muitas vezes, a necessidade de mudança temporária de residência. A opção por viagens diárias, frequentemente longas e desgastantes, é justificada com a satisfação resultante do regresso casa, embora possam envolver riscos e causar problemas de saúde. Às viagens são também associados momentos de introspeção e de reflexão, não só em relação à organização das atividades letivas, como também em relação à eficácia da própria prática pedagógica. Quando as viagens diárias se tornam incomportáveis, a mudança temporária de residência torna-se inevitável, implicando viagens semanais. À mudança de residência é associada, para além da separação familiar, uma sobrecarga económica.

À mobilidade docente está, frequentemente, associada a necessidade de acumulação em diferentes escolas num mesmo ano letivo. Esta acumulação pode resultar da colocação em horários incompletos, daí decorrendo a necessidade / possibilidade de completar o horário noutra(s) escola(s). Essa acumulação traz maisvalias em termos financeiros e no tempo de serviço, significando, no entanto, um esforço acrescido na gestão do tempo e na adaptação a diferentes realidades. A acumulação também pode resultar da colocação num Agrupamento de Escolas, com horário repartido por várias escolas, decorrendo daqui os mesmos constrangimentos, uma vez que, pertencendo a um mesmo Agrupamento, cada escola tem particularidades e identidades próprias que exigem um esforço suplementar de adaptação.

No processo de mobilidade o regresso a uma escola onde já se lecionou facilita a adaptação/integração, pelo conhecimento que já se adquiriu dos espaços e pessoas, promovendo uma maior eficácia no desempenho. Continuar numa escola por mais do que um ano letivo consecutivo, para além dos aspetos referidos, permite ainda: a continuidade pedagógica; a continuidade no desempenho de cargos como a direção de turma; o desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo; uma maior disponibilidade para participar e desenvolver projetos; e uma maior valorização e um maior reconhecimento profissional.

À mobilidade são apontadas um conjunto de desvantagens, penalizadoras para os professores, mas também para escolas e para os alunos: a permanente necessidade de adaptação e de integração em realidades diferentes, que carece de tempo, que muitas vezes é escasso, nomeadamente quando a colocação é por um período curto; o facto de pôr em causa a continuidade pedagógica, a continuidade no desenvolvimento de projetos, bem como a continuidade no desempenho de cargos como a direção de turma ou a atribuição de outros cargos de coordenação; e o facto de condicionar o trabalho colaborativo.

Mas também são atribuídas à mobilidade algumas vantagens, como sejam: a oportunidade de mudar de escola sempre que as coisas não correm bem; a possibilidade de conhecer outros locais, outras realidades e outras formas de trabalhar, proporcionando a partilha; e a conquista de novas amizades fortalecidas pelo apoio mútuo resultante de vivências comuns. A propósito do contacto com outras formas de trabalhar e da partilha de saberes, apresentados como vantagens da mobilidade, surge uma crítica implícita de alguns sujeitos a alguns professores que não vivem essa realidade e que, por isso, em sua opinião, se encontram, de alguma forma, acomodados ou mesmo estagnados, o que pode ser prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente a perspetivas futuras, a generalidade dos sujeitos considera a mobilidade, pelo menos num futuro próximo, como uma inevitabilidade. Alguns assumem alguma esperança, não no fim da mobilidade, mas na possibilidade de uma maior estabilidade, em consonância com as opções tomadas.

III - A terceira categoria (A mobilidade e a profissionalidade), diz respeito ao impacto da mobilidade no exercício da profissionalidade, nomeadamente ao nível da motivação pessoal e profissional, do desempenho profissional, da relação com a comunidade, do compromisso com os projetos educativos e do desenvolvimento profissional.

i) A motivação pessoal e profissional

No que diz respeito às implicações da mobilidade na motivação pessoal e profissional, a maioria dos sujeitos referem sentir efeitos a esse nível.

As descontinuidades geradas pela mobilidade, quer nas relações interpessoais, que em termos pedagógicos, são apresentadas por S4 como um fator potenciador de desmotivação, quer pessoal, quer profissional, quando refere que:

> (…) em pouco tempo eu conheci onze turmas, na outra escola eu tinha sete turmas e atualmente tinha quatro, ora, em pouco mais de um mês conheci onze turmas. Em tão pouco tempo eu não consegui nem saber o nome dos miúdos, e isso é a parte menos boa, esta descontinuidade é desmotivante, quer a nível pessoal, os alunos passam por mim, cumprimentam-me e eu nem me recordo do nome deles, quer a nível profissional, não há continuidade pedagógica (p. 7).

Esta ideia é reforçada por S6 que associa à mobilidade e às descontinuidades inerentes alguma desmotivação e uma consequente perda de eficácia:

> Se eu souber que, no ano a seguir, estou ali e vou fazer aquilo, até posso planificar o ano letivo com antecedência e programar coisas interessantes para fazer, posso dar continuidade ao que fiz. Não sabendo para onde vou, mesmo que tente fazer o meu melhor, é desmotivante, não sei o que me espera, a angústia do que vou encontrar, não posso fazer planos, e os poucos planos que possa fazer também serão a curto prazo, porque no ano a seguir mudo de sítio, não há continuidade (p. 9).

S3 também salienta que, em oposição à mobilidade, uma maior estabilidade poderá significar uma maior dedicação e um maior investimento na profissão:

> Profissionalmente a minha maior motivação é conseguir ficar em quadro de zona, para ter mais estabilidade, para ter um trabalho mais dedicado, que acho que já faço, mas a estabilidade era outra, poder investir ainda mais na profissão (p. 7).

A uma maior estabilidade é também associada por S5 e S7 uma maior disponibilidade de tempo para a família e para a escola, resultando daqui uma maior motivação, o que também se vai refletir, na opinião de S5, na sua disponibilidade para motivar os alunos:

> Permanecendo na mesma escola, ou mesmo na área de residência, eu tenho tempo para muito mais coisas, permite ter tempo para a família e para a escola, o que a mobilidade não permite, daí uma menor motivação, e se eu estiver mais motivado vou conseguir também motivar mais os alunos (S5, p. 9),
>
> Se estiver perto de casa estou mais motivado, consigo descansar mais, tenho mais tempo para a família e para a escola (S7, p. 6).

A propósito do fator tempo, S9 também associa alguma desmotivação a colocações por períodos curtos, quando refere que "(…) é ter a perspetiva de não continuar, eu sabia que no final do mês terminava o meu contrato e me ia embora, o que é obviamente desmotivante" (p. 6). A questão da separação familiar também é evidenciada por S9 como potencial fator de desmotivação quando refere que:

> Se chego a uma aula e sei que a minha filha está doente e que eu estou longe, por exemplo, a minha cabeça não está só na minha aula e nos meus alunos. Há alturas em que a semana parece que demora mais tempo a passar, em que custa estar longe, em que a motivação não é a mesma (p. 7).

S8 revela que em momentos de maior desmotivação chega mesmo a ponderar trocar de profissão, o que ainda não aconteceu porque sente por parte das comunidades por onde tem passado algum reconhecimento pelo seu trabalho:

> (…) depois destes anos todos de serviço a andar de um lado para o outro, sinto-me desmotivada e, quando estou mesmo muito arreliada, não com a escola em si, mas com o sistema todo, se me oferecessem um novo emprego das nove às cinco, eu aceitava. Mas depois tenho tudo o resto que me puxa para este lado, que é todo o feedback de antigos alunos, colegas e direções e eu aí não resisto (p. 7).

Num mesmo sentido, S7 salvaguarda o gosto pela profissão e pela interação com os alunos quando refere que "(…) independentemente da questão da mobilidade e de todos os outros problemas que afetam o ensino, eu acho que é bom ser professor, é motivante, a interação com os alunos faz-nos sentir vivos e jovens também" (p. 7).

S1 e S2 são exceção porque referem que a mobilidade não influencia a sua motivação pessoal e profissional. Relacionam o facto com a própria personalidade, como o gosto pelo ensino e em viajar (S1), bem como com o gosto em enfrentar novos desafios e experienciar coisas novas (S2):

> Em termos de motivação não interfere muito, mas isso tem a ver com a minha personalidade, com o facto de gostar de dar aulas, de gostar de viajar, esta situação em si não me perturba muito (S1, p. 8),
>
> Em termos de motivação pessoal e profissional eu gosto de desafios, gosto de não me cingir sempre ao mesmo, de mudar, ver coisas novas, experimentar escolas novas, alunos novos, novas formas de abordar as temáticas. (…) Continuo com a mesma motivação inicial (…) continuo motivada (S2, pp. 5-6).

ii) O desempenho profissional

O desempenho profissional é, pois, influenciado pela maior ou menor motivação com que se encara a profissão, sendo a mobilidade apontada como um fator condicionante da motivação e, por inerência, do desempenho.

S5 relaciona o estado de espírito resultante da mobilidade com o seu desempenho profissional, nomeadamente com a disponibilidade para a profissão, quando diz que "(…) se eu não estiver bem psicologicamente o desempenho não será o mesmo. Se eu estiver bem, se eu estivesse no mesmo sítio, podia perder a riqueza de contactar com outras realidades, mas ganhava muito em termos de disponibilidade para tudo (…)" (p. 8). Já S6 salienta a importância da estabilidade familiar no desempenho profissional ao dizer que "(…) estar perto de casa compensa tudo. No final do dia regressamos a casa (…), estamos no nosso cantinho, o conforto é muito maior, sentimo-nos mais acarinhados e isso reflete-se no nosso desempenho (…)" (p. 3). Em oposição, referindo-se ao afastamento familiar, revela que:

> Há momentos em que sentimos que não faz sentido, estamos cansados e tristes, e quando estamos cansados e tristes, por muito que tentemos não passar isso aos alunos, não rendemos da mesma forma, não reagimos da mesma forma, colocamos em causa aquilo que estamos a fazer, porque o mais importante, que é a nossa família, que somos nós, não está bem. Para podermos dar aos outros, temos que estar bem e, claro, tenho a noção que, se houve momentos em que, se calhar, fui menos boa profissional, era porque não estava tão bem como poderia estar, porque estava longe, porque estava triste, porque estava desanimada (S6, p. 9).

Também S9 destaca o desgaste emocional de estar longe, com impacto nas aulas e nos alunos:

> Pelo facto de andar de um lado para o outro aprendi muitas coisas, mas também acho que os meus alunos perdem muito por eu estar sempre a mudar, o facto de estar longe, em termos emocionais, vai condicionar as minhas aulas (p. 9).

S9 destaca ainda o impacto do cansaço físico, quando sujeito a viagens diárias, que limita a sua disponibilidade para as aulas, para os alunos e para todo o trabalho inerente à atividade docente:

> O chegar cansado, ter de fazer uma viagem de cem quilómetros, chegar cansado à escola, isso vai-se notar depois na forma como eu trabalho com os meus alunos, a atenção que lhes dou, eles podem fazer qualquer coisita e eu já estou sem cabeça, já reclamo mais com eles. Depois o regresso para casa, outra vez o ficar cansado, isso vai-se refletir na preparação das aulas, na organização das aulas, no outro trabalho que temos de fazer, a direção de turma, já não há cabeça para nada disso (pp. 7-8).

Também S7 e S10 lamentam o tempo perdido nas viagens diárias que lhes retira disponibilidade quer para a profissão quer para a família:

> Há aspetos profissionais que temos de abdicar, quando chegamos a casa e já perdemos tanto tempo em viagens, já não conseguimos pensar em escola, temos de ter tempo para dedicar à família (S7, p. 6),
>
> (…) o mais grave para mim é o facto de passar duas horas por dia na estrada, que são duas horas a menos que eu tenho para a família e para o trabalho, sinto que as viagens me roubam muito tempo, eu noto muito isso, sinto falta de tempo ao final do dia, principalmente quando tenho horário completo (S10, p. 8).

Para atenuar estas condicionantes S8 salienta a importância de uma boa gestão do tempo que também se aprende com a mobilidade:

> A mobilidade faz com que eu seja mais organizada de forma a equilibrar a vida familiar com a vida profissional. Faz com que nós tenhamos uma outra forma de fazer as coisas (…). Nesse aspeto, faz com que nos saibamos organizar, até o tempo dentro da escola, porque como estamos mais tempo na escola, porque não vamos a casa almoçar ou quando temos um furo, permite-nos organizar as tarefas da escola para quando chegarmos a casa nos dedicarmos à família (p. 7).

S4 também se refere ao tempo enquanto fator associado à mobilidade que condiciona o seu desempenho, mas refere-se ao tempo de duração da colocação. Uma colocação previsivelmente mais curta ou mais longa vai condicionar o processo de ensino e aprendizagem:

> Quando eu entro na escola e sei que o contrato é curto eu já sei as atividades que não vou conseguir fazer com os meus alunos, porque o tempo é limitado. Quando estamos numa escola provisoriamente não faz sentido pensarmos em atividades que vão precisar de mais tempo. Tenho de explicar os conteúdos, mas com atividades curtas, porque tenho de jogar sempre com o tempo. Então, se estivesse o ano letivo completo, aí sim, ia fazer um trabalho diferente com os miúdos, muito mais enriquecedor (p. 7).

Apesar das condicionantes no desempenho profissional apontadas à mobilidade, é evidente o profissionalismo revelado pelos sujeitos, nomeadamente S2, S3 e S5, que salientam que cada situação particular associada à mobilidade não coloca em causa a sua dedicação à profissão:

> (…) chegar à escola após uma viagem mais ou menos longa eu vou chegar mais ou menos cansada, mas depois dos primeiros tempos tudo se esquece e entra-se no ritmo (S2, p. 5),
>
> Claro que uns dias se chega mais cansada, outros menos, e a disponibilidade não será a mesma, mas o importante é dar o nosso melhor (S3, p. 7),
>
> Apesar de todo este drama, em termos profissionais, nunca pus em causa nada que dissesse respeito à minha função docente (…) (S5, p. 7).

iii) A relação com a comunidade

A mobilidade docente implica a necessidade de adaptação permanente a comunidades educativas com caraterísticas diferenciadas, entendidas pelos sujeitos como facilitadoras ou como obstáculo à integração.

S1 e S2 avaliam as relações com as comunidades educativas por onde passaram como positivas, não revelando problemas de integração:

> Excelente, por acaso excelente, em nenhuma escola tive problemas, até pelo contrário, ficam sempre grandes amizades e um grande carinho pelas escolas por onde passei (S1, p. 8),

> Em termos gerais foram bastante boas, sou bastante aberta, não faço juízos de valor, primeiro quero ver o que as pessoas me dão, depois, a partir daí, faço o meu trabalho (S2, p. 5).

S4 e S10 também salientam as boas relações que têm mantido com as comunidades por onde passaram, embora salvaguardem diversidades existentes entre e dentro das escolas:

> Boas, sempre muito agradáveis, existe de tudo numa escola, colegas muito profissionais, muito atenciosos, que querem ajudar, mas (…) também há o contrário. Como com os pais dos miúdos, há os mais compreensivos com os reparos que são feitos, outros nem tanto, há de tudo, mas nunca tive problemas (S4, pp. 7-8),

> (…) tem corrido bem, embora haja sempre algumas escolas, um bocadinho mais elitistas, onde é mais complicada a integração (S10, p. 8).

Num mesmo sentido S7 e S9 fazem depender uma maior ou menor facilidade de integração, da dimensão da comunidade:

> É claro que há algumas comunidades com as quais ganhamos mais afetividade, por exemplo, em Lisboa é complicado porque as escolas são muito maiores, em Queluz éramos quase trezentos professores, é complicado fazer interação com todos, uns também são um pouquinho mais distantes, há escolas mais pequeninas onde todos se conhecem e a interação é maior, é outra realidade (S7, p. 5),

bem como dos elementos que a constituem:

> A integração também depende das escolas, há escolas que tanto a Direção como os colegas nos recebem de braços abertos, (…) há outras que não, chegamos lá e pronto, assunto arrumado, vamos conhecendo os colegas e o funcionamento da escola. Há escolas onde a integração é mais fácil, noutras nem tanto (S9, p. 8).

S6 destaca que o momento mais complicado é o período inicial de adaptação, que será mais fácil ou mais difícil em função das diferentes realidades:

> O início é sempre complicado (…). Depois tentamos perceber cada escola, há escolas mais e menos complicadas, temos de tentar aceitar as diferentes realidades, os alunos todos têm caraterísticas diferentes e temos de nos adaptar às circunstâncias.

> Temos de aprender a viver com os alunos, os funcionários, as direções, com umas há uma relação mais próxima, com outras nem por isso (p. 10),

o que é reiterado por S8 que, no entanto, considera o contacto com as diferentes realidades como um aspeto positivo:

> (...) custa sempre nas primeiras semanas, não se conhece ninguém, a nível de integração numas escolas é mais fácil, noutras é mais difícil. O facto de serem realidades diferentes fizeram-me crescer (...), todas as escolas por onde eu passei deixaram uma marca, que fazem de mim aquilo que eu sou hoje. Estar só numa escola é bom, mas passar por várias dá-nos outra experiência (p. 7).

S5 confessa algumas dificuldades de integração que foi ultrapassando:

> A integração nem sempre foi fácil, porque são realidades completamente diferentes, não há escolas iguais, embora a nossa função é ir ensinar, mas as escolas são todas diferentes, os alunos são todos diferentes. Nem sempre fui tão bem acolhido, mas depois com o tempo eu fui-me habituando, não sabia perguntava e eu fui-me integrando porque eu necessitada de me integrar, a necessidade obriga. Fui-me integrando aos poucos, na maioria das vezes com bastante sucesso (p. 9).

S4 e S6 revelam igualmente dificuldades de integração, especificamente na socialização com a comunidade docente:

> Por estas escolas que eu tenho passado o que eu noto é que o corpo docente está muito envelhecido, são escolas em que a maioria dos colegas têm de 55 anos para cima, são muito pouco tolerantes, muito cansados, muito doentes, ou talvez débeis, frágeis, com muito pouca paciência, até para falar com os «contratados», porque eu sou considerada «outra», e isso dificulta a integração e custa. Entrar numa escola e sentir que eu não sou professora, sou «contratada», é horrível (S4, p. 5),

> Uma escola com um ambiente não muito fácil para quem chega, para quem tenta integrar-se e quer ganhar o seu espaço, não foi fácil o convívio com os colegas que já lá estavam, porque era uma escola que tinha um corpo docente mais ou menos estável e que não era tão permeável às novas chegadas (S6, p. 3),

com efeitos na própria integração profissional, como é salientado por S4 e S10:

> (...) já estou habituada a chegar a algumas escolas e não ter nada, ninguém me fornecer nada. Como os sumários agora são digitais, muitas vezes, a única forma de eu saber em que ponto é que o professor anterior ficou na matéria é verificar junto dos próprios alunos. Isto é o que acontece frequentemente, as dificuldades começam logo na integração (S4, p. 6),

> (...) há escolas em que as coisas estão um bocadinho enraizadas e quem chega de novo sente-se um bocadinho perdido, não se sente integrado, é quase como se as pessoas assumissem que quem chega deve saber aquilo que está instituído na escola, e a realidade não é essa (S10, p. 7).

S4 e S10 referem também alguma dificuldade na integração com a comunidade discente, resultante da afetividade criada com o professor anterior:

> Estive seis meses a substituir uma colega que se tinha aposentado, tenho um episódio curioso, os miúdos disseram-me «A professora pode ser muito boa professora, mas nunca vai substituir a nossa professora!», porque era muito boa professora (S4, p. 3),
>
> É muito complicado quando nós vamos substituir alguém de quem se gosta muito, é muito complicado fazermo-nos até aceitar, e nesse sentido foi um bocadinho complicado (S10, p. 3),

ou da consciência por parte dos alunos da brevidade da colocação o que, de alguma forma, fragiliza a autoridade do professor:

> Foi muito ingrato também porque os miúdos sabiam que eu só iria estar um mês, porque a pessoa que eu estava a substituir era da casa, felizmente não era doença, nada que comprometesse o seu regresso, e senti ali que, perante os alunos, não tinha grande autoridade, porque eles tinham a noção de que eu estava ali um mês e depois ia embora (S10, p. 3).

iv) O compromisso com os projetos educativos

Cada escola / agrupamento tem o seu Projeto Educativo, instrumento de planeamento da ação educativa da escola e ponto de referência e orientação na atuação de todos os elementos daquela Comunidade Educativa. A mobilidade docente implica um permanente contacto com realidades diferentes e necessariamente com projetos educativos diferentes. Isso mesmo é referenciado por S1 quando diz que "na maior parte das vezes, quando eu chego, tudo já está definido, tento participar no que estiver definido, sem problemas nenhuns. As escolas são todas muito diferentes, as realidades são muito diferentes" (p. 8).

O compromisso para com o projeto educativo de cada escola é condicionado pela falta de tempo para o conhecer, assimilar e pôr em prática, o que é replicado pela generalidade dos sujeitos que, no entanto, referem procurar, sempre que possível, inteirar-se das suas linhas gerais.

S2 reconhece a importância e o desafio que é conhecer o projeto educativo de cada escola, destacando, no entanto, as dificuldades que advêm da mudança sistemática de realidade e da falta de tempo:

> Essa é a parte mais difícil, é chegar e ter, de um momento para o outro, de «formatar o disco» e entrar noutro registo. É difícil e ao mesmo tempo desafiante, porque é fundamental nós chegarmos e tomarmos conhecimento de qual é o projeto educativo, quais são as opções e ambições da escola, como funciona, como não funciona, o primeiro mês é muito intenso, mas para conseguir isso precisamos de tempo, e nem sempre temos esse tempo (p. 5).

S3 confessa que sente as mesmas dificuldades, só acabando por conhecer em maior profundidade os projetos educativos num momento tardio, em que se avizinha nova mudança de escola e novo projeto:

> (…) eu só começo a entrar dentro do funcionamento, dos ideais da escola, quase no final do ano, e depois no ano a seguir já estou noutra escola, lá vou ler novamente os documentos orientadores, tentar entrar novamente num outro ambiente, aí é muito difícil (p. 8).

A escassez de tempo é reforçada por S6 e S7 que referem as dificuldades em conhecer os projetos educativos em profundidade:

> Não há tempo para pôr em prática muita coisa, para conhecer tudo ao pormenor (…). Claro que às vezes gostávamos de nos dedicar ao projeto de uma escola, com que nos identificamos, mas não temos o tempo suficiente para conhecer tudo (S6, p. 10),

> Conhecê-los a cem por cento é impossível, porque o tempo é escasso, uma pessoa num ano, conhecer o espaço, conhecer a comunidade educativa, conhecer em profundidade o projeto educativo não é fácil. Quando estamos integrados e começamos a mostrar o que valemos, começamos a produzir, temos de ir para outro sítio e começar outra vez tudo de novo (S7, p. 6).

S4 e S9 fazem depender a leitura do documento do momento da colocação e do tempo de duração da colocação:

> Quando sou colocada mais cedo faço questão de ler e de me inteirar dos projetos educativos, sinto interesse em ir ao encontro das metas pretendidas pelo projeto educativo. Quando sou colocada mais no final do ano letivo confesso que não me dou ao trabalho de os ler, até porque já não há tempo, não há milagres, mas procuro junto das colegas as informações necessárias, aquilo em que me posso integrar (S4, p. 8),

> Se estiver um mês é esquecer, não conheço, nem faço por isso, porque sei que passado um mês vou embora. Noutras situações em que estou 3/4 meses também não há tempo. Quando estou um ano, tomo conhecimento de algumas coisas, em reuniões, sempre se fica a conhecer alguma coisa, mas não me integro também muito porque já sei que, no ano a seguir, quando já estou a conhecer o funcionamento da escola, como é que lá se trabalha, como é que os colegas trabalham, o que é que pretendem na escola, eu salto fora, vou para outra escola (S9, p. 8),

enquanto S5 confessa mesmo que muitas vezes não leu, mas que se procurou inteirar das metas pretendidas:

> Eu confesso que algumas vezes eu não li os projetos educativos, mas sabia quais eram as dinâmicas, e sabia o que os Diretores queriam para as escolas, e ao saber o que eles queriam eu comprometia-me com isso, e sempre consegui, porque criei essa necessidade de me adaptar (p. 9).

S8 assume que o conhecimento do projeto educativo não é uma prioridade:

> Não faço ideia, não tenho tempo para os conhecer. Eu chego à escola e é para trabalhar já amanhã, para dar as minhas aulas, o projeto educativo não é uma prioridade. Se me disserem que tens de ir ver isto ou aquilo eu vou (pp. 7-8),

enquanto S10 considera que o conhecimento do projeto educativo será mais uma obrigação dos professores da escola, esclarecendo que "(…) como não conheço o contexto, o projeto educativo não fará tanto sentido para mim como para os outros colegas que já estão há mais tempo na escola e estão mais integrados" (p. 9).

v) O desenvolvimento profissional

Do desenvolvimento profissional, entendido na perspetiva da abertura para uma formação/aprendizagem ao longo da carreira, depende a renovação do pensamento e da ação do professor. A frequência de ações de formação contínua é obrigatória para os professores do quadro, dependendo dela a progressão na carreira, sendo facultativa para os professores não integrados na mesma.

A generalidade dos sujeitos entende a mobilidade como um fator condicionante do desenvolvimento profissional:

Porque a frequência de ações de formação é inviabilizada por colocações de curta duração, como é salientado por S1:

> (…) eu sempre gostei de me inscrever em várias formações desde que elas me tragam mais qualquer coisa, e por norma trazem sempre, mas é muito complicado, por exemplo, este ano aconteceu, na Amadora tinha umas formações extremamente interessantes, mas eu na Amadora só tinha a certeza de ficar um mês, ora, por um mês a pessoa não se vai inscrever, não vai ocupar a vaga, em termos de formação é muito complicado de gerir, a não ser que se saiba que se vai ficar um ano (p. 9).

Porque, sendo facultativa, os docentes contratados são frequentemente preteridos em relação aos professores dos quadros, para quem a formação é obrigatória, como é referido por S4:

> (…) quando eu sinto necessidade de fazer aquela formação contínua, aquelas ações de formação, eu quase que sou excluída, a última vez que eu me inscrevi disseram-me, «já temos duas pessoas contratadas, já não há mais vagas para contratados, por isso não poderás fazer!». Não sou selecionada porque sou contratada, quem está nos quadros tem prioridade (p. 8).

Porque fazer formação implica deslocações acrescidas, como é salientado por S6 e S8:

> Quando estamos longe de casa, a fazer viagens diárias, é mais difícil conseguir fazer formação, porque não se está nem no locar onde vivemos nem no local onde há a formação, passamos o tempo que nos resta em viagens (S6, p. 10),

> (…) muitas vezes as opções nada têm a ver com as nossas áreas curriculares e, se eu quero formação na minha área, tenho de me deslocar, e fazer mais uma deslocação, enquanto eu não for obrigada, não me apetece (S8, p. 8).

Porque, quando são feitas ao fim de semana, retiram mais tempo à família, como é referido por S9:

> Vou fazendo formação, apesar de não ser obrigado, como contratado. Mas há formações ao fim de semana, ora, se eu vou fazer uma formação ao fim de semana vou deixar de estar com a minha família. Tento (…) arranjar na minha área de residência, para não retirar muito tempo à família, mas acabo por retirar (p. 8).

Porque as deslocações permanentes retiram tempo para a formação, como é referido por S5 e S7:

> Não se consegue ter uma formação contínua tão frequentemente, simplesmente não há tempo, e também não tinha interesse. Não tinha interesse porque não tinha tempo (…) (S5, p. 9),

> Muitas vezes o que é que acontece, estas viagens permanentes tiram-nos tempo para fazer formação, é uma limitação. (…) já tentei iniciar dois Mestrados e depois tive de abdicar deles porque não tinha a estabilidade necessária, num ano estava num lado, o outro estava noutro e não era compatível (S7, p. 6).

E porque, para além da mobilidade, o trabalho docente acrescido também retira tempo para a formação, como é referido por S10:

> (…) porque não tenho tempo, muito pela questão da mobilidade, mas também muito pela questão do trabalho que nos é imposto hoje em dia, que não é só o trabalho de sala de aula, muito dele é um trabalho burocrático e, portanto, não me deixa disponibilidade de tempo para fazer ações (p. 9).

Apesar dos condicionalismos referenciados em relação à formação contínua, a obtenção de novas qualificações surge como uma alternativa que permite melhorar a situação profissional, como é referido por S4 e S6:

> (…) fiquei um ano sem lecionar, nesse ano dediquei-me a fazer formação. Entretanto, como não era profissionalizada e queria continuar a lecionar, fiz uma nova licenciatura (…) (S4, p. 2),

> (…) resolvi ir fazer a licenciatura em Espanhol, dentro das línguas, que era a área que eu gostava, e assim melhorar a minha situação profissional. Era fazer uma reciclagem e ir num outro caminho, num grupo disciplinar em que na altura parecia haver maior facilidade em entrar nos quadros, conseguir uma colocação mais perto de casa, dar mais tranquilidade à família (S6, p. 4).

Em síntese, a mobilidade reflete-se na profissionalidade:

- Pelo impacto que tem na motivação pessoal e profissional dos sujeitos, sendo promotora de descontinuidades, quer nas relações interpessoais, que em termos pedagógicos, potenciadoras de desmotivação com efeitos na eficácia, dedicação e investimento na profissão. A separação familiar e as colocações por períodos curtos, associadas à mobilidade, são também considerados fatores de desmotivação. O reconhecimento pelo trabalho efetuado e o gosto pela profissão são apontados como atenuantes para a desmotivação pessoal e profissional resultante da mobilidade, o que não é generalizável a todos os sujeitos;

- Pelo impacto que tem no desempenho profissional. O desgaste emocional provocado pela separação familiar e o desgaste físico provocado pelas viagens diárias, bem como o tempo aí perdido, são referenciados como fatores potencialmente condicionantes do desempenho docente. As colocações de curta duração também são apontadas como condicionantes do desempenho profissional pelo impacto que têm no processo de ensino e aprendizagem. Apesar das condicionantes no desempenho profissional apontadas à mobilidade, é evidente o profissionalismo revelado pelos sujeitos que salientam que as mesmas não colocam em causa a sua dedicação à profissão;

- Pela necessidade de adaptação permanente a comunidades educativas com caraterísticas diferenciadas, entendidas como facilitadoras ou como obstáculo à integração. Se alguns sujeitos revelam facilidades de integração, outros fazem depender a maior ou menor facilidade de integração da dimensão da comunidade e dos elementos que a constituem, destacando o período inicial de adaptação como momento fundamental. Alguns sujeitos revelam dificuldades de integração, especificamente na socialização com a própria comunidade docente, com efeitos na própria integração profissional, ou na integração com a comunidade discente, resultante da afetividade criada com o professor anterior ou da consciência por parte dos alunos da brevidade da colocação, quando é o caso, o que fragiliza a autoridade do professor;

- Pelo permanente contacto com realidades diferentes e necessariamente com projetos educativos diferentes. O compromisso para com cada projeto educativo é condicionado pela falta de tempo para o conhecer, assimilar e pôr em prática, o que é replicado pela generalidade dos sujeitos que, no entanto, referem procurar, sempre que possível, inteirar-se das suas linhas gerais. Alguns sujeitos fazem depender a leitura do documento do momento da colocação e do tempo de duração, reconhecendo, por vezes, não o conhecer, não ter tempo para o conhecer em profundidade, ou isso acontecer num momento tardio,

quando se avizinha nova mudança de escola e novo projeto. Outros sujeitos assumem mesmo que o conhecimento do projeto educativo não é uma prioridade para quem está em mobilidade, sendo uma obrigação para os professores do quadro de escola;

- Pelo impacto que tem no desenvolvimento profissional. A generalidade dos sujeitos entende a mobilidade como um fator condicionante do desenvolvimento profissional, nomeadamente a nível da formação contínua, porque a frequência de ações de formação é inviabilizada por colocações de curta duração; porque, sendo facultativa, os docentes contratados são frequentemente preteridos em relação aos professores dos quadros, para quem a formação é obrigatória; porque fazer formação implica deslocações acrescidas; porque, quando é feita ao fim de semana, retira mais tempo à família; porque as deslocações permanentes retiram tempo para a formação; e porque, para além da mobilidade, o trabalho docente acrescido também retira tempo para a formação. Apesar destes condicionalismos em relação à formação contínua, alguns sujeitos optam pela obtenção de novas qualificações, licenciaturas ou mestrados, de forma a poder melhorar a sua situação profissional.

IV - A quarta categoria (O estado de espírito atual em relação à profissão e sua relação com a mobilidade) diz respeito às referências feitas pelos sujeitos ao seu estado de espírito atual em relação à profissão, nos aspetos relacionados com a mobilidade, em relação a outros aspetos, bem como a sugestões para minimizar os efeitos da mobilidade.

i) Aspetos intrínsecos à mobilidade

No estado de espírito atual em relação à profissão é notório em alguns sujeitos algum desencanto resultante da mobilidade a que têm sido sujeitos e da instabilidade daí resultante, que não perspetivavam, com esta dimensão, no início da carreira. Este desencanto leva S9 a questionar se terá feito a opção profissional correta e se tomaria hoje a mesma opção:

> (…) olhar para trás e perguntar, se eu soubesse o que sei hoje mudava? Se calhar sim, se calhar não, eu gosto da minha profissão, gosto de trabalhar com crianças, com jovens, gosto do ensino, não gosto é de ter de andar com a casa às costas, de um lado para o outro e ter de deixar a minha família. Ponderando tudo, é difícil, não sei, se quando entrei para a Universidade soubesse que ia ter esta instabilidade, não sei, mas pensaria bem se seguiria o ensino (p. 9).

S9 revela mesmo que já ponderou, face à saturação resultante da instabilidade vivida, abandonar a profissão:

> Saturação (…) já me passou pela cabeça muitas vezes largar o ensino e ir fazer outras coisas. Por diversas razões, pela questão monetária, porque não acho que seja bem

> remunerado, até pelos custos resultantes do facto de estar longe, como o custo das viagens e de ter de arrendar uma casa, os gastos são muito grandes. (…) Olhando para trás, no início eu pensei que fosse mais fácil estabilizar, ter uma vida estável, em casa, com a minha família, nunca pensei ao fim destes anos todos ter de sair de casa, deixar tudo, e aqui vou eu, é complicado (p. 9).

Também S1 e S4 confessam que já ponderaram desistir da profissão face ao desencanto e frustração que sentem:

> (…) eu concorro muitas vezes por «descargo de consciência», mas não quer dizer que um dia, se surgir uma oportunidade de fazer uma coisa completamente diferente, não poderei desistir (S1, p. 6),

> Não faz sentido, mesmo para os alunos, os professores com sessenta e tal anos estarem constantemente com baixas médicas, são os que eu tenho substituído, colegas com mais de sessenta anos, e depois regressam por pouco tempo, porque são obrigados, e nós somos postos a andar, e isso não faz sentido. Para mim é frustrante, por vezes penso em desistir porque isto não faz sentido (…) (S4, pp. 5-6).

S1 e S3 destacam também o desencanto que sentem em relação à profissão face à instabilidade provocada pela mobilidade:

> É um emprego, passou a ser um emprego, para mim e para muita gente, aquela ingenuidade inicial de que havia estabilidade desapareceu. Só alguém que não seja realista é que acha que vai fazer carreira no ensino, quando com 46 anos de idade, somos contratados e andamos de um lado para o outro (S1, p. 9),

> Pensei que fosse um bocadinho diferente, pensei que não levasse tanto tempo a ter uma situação estável, que ainda não tenho, já vou conseguindo horários todos os anos, mas realmente é muito tempo, já vou fazer 50 anos e ainda ando de um lado para o outro (S3, p. 8).

S5 e S8, revelam mesmo alguma descrença no futuro:

> (…) há uma instabilidade, uma precariedade enorme, eu corro o risco de um dia destes ter de voltar novamente ao caminho (…). Portanto, há uma instabilidade profissional que é originada por esta mobilidade permanente (S5, p. 9),

> A noção que eu tenho, que costumo comentar com uma grande amiga minha na mesma situação, é que vamos ser contratadas até ao fim da vida, com duas bengalinhas e com duas cruzetas para nos mantermos de pé, é a noção que eu tenho. Porque eu vejo colegas meus que já são QZP e que continuam a andar para trás e para a frente, e nesse aspeto não sei (…) não se tem a noção do que é acordar às cinco para dar aulas às oito e meia da manhã e chegar a casa às oito da noite e ter a família à espera (S8, pp. 8-9).

ii) Aspetos extrínsecos à mobilidade

Mas o desencanto com a profissão não se relaciona apenas com a questão da mobilidade, como é referido por S10:

> A minha grande questão nos últimos tempos tem sido como é que eu perspetivo o meu futuro, e não tem a ver só com a questão da mobilidade, tem a ver com a questão da profissão. Eu, neste momento, confesso que estou a atingir o meu limite, estou muito desencantada e não sei até que ponto é que me apetece continuar. Ao contrário do que eu imaginava no início, eu não me vejo a envelhecer na profissão (p. 7).

Apesar das entrevistas se direcionarem especificamente para a questão da mobilidade, alguns sujeitos acabam, inevitavelmente, por referenciar outros aspetos a que associam o desencanto que sentem em relação à profissão. S8 refere mesmo que "começa a ser difícil, mas acho que é para todos, efetivos e contratados, nós, professores, estamos a ser muito mal tratados" (p. 7).

São referenciados como outros fatores causadores deste mal-estar evidente na profissão:

As políticas educativas em permanente mudança, como é referido por S1:

> (…) o que torna as experiências negativas a nível do ensino, a meu ver, são as políticas educativas, não é a escola em si, são estas políticas que estão sempre a mudar, nem sempre para melhor, e que chegam a um ponto em que nos cansam, não é? (p. 6);

A burocratização do trabalho docente, também referido por S1, quando diz que "é um sistema extremamente burocrático, a pessoa não dá conta de tantos papéis que são repetitivos, a pessoa diz assim, «mas para quê?»" (p. 9);

O afastamento dos alunos em relação à escola e aos seus objetivos, implícito nas palavras de S10, quando diz que "esta geração angustia-me um bocadinho, eu não vejo nos miúdos vontade de aprender, não vejo espírito crítico, não vejo iniciativa, eu não vejo nada. Eu sinto que não estou a fazer a diferença, e isso faz-me sentir frustrada, desencantada" (p. 7);

A desvalorização/descredibilização da profissão perante a opinião pública, baseada em ideias erradas, como é referido por S3:

> (…) tenho também assim uma certa pena, porque é uma profissão que não é muito valorizada, e depois também têm umas ideias muito erradas, quem está por fora e não conhece a realidade, que nós temos muitas férias, muitas regalias, e não é assim. Há também a ideia de que hoje em dia a exigência é menor, os alunos não ligam à escola e passam sem saber, que há um certo facilitismo (p. 8),

sustentada pela ação de sucessivos governos e pelo facto de ser uma área em que, tendencialmente, toda a gente se sente no direito de opinar, como é salientado por S5:

> (…) há uma descredibilização de toda uma sociedade, sustentada pela ação de sucessivos governos. Somos os inúteis bem pagos, que não querem ser avaliados, que faltam muito, que têm muitas férias. Nós hoje somos julgados na praça pública, toda a gente opina sobre a educação (p. 10),

e alimentada pelos meios de comunicação social, como é referido por S7:

> (…) a culpabilização dos professores, a imagem de incompetência dos professores que é transmitida pelos *media* para a opinião pública, é tudo extremamente desgastante. Tendo eu percorrido já este caminho, e já tendo dado tanto pela escola, muitas vezes prejudicando-me a mim próprio, sinto alguma angústia (p. 7);

E a inerente falta de reconhecimento e valorização do trabalho do professor, como é referenciado por S6 e S10:

> Sabemos que é uma profissão cada vez mais criticada, acho que não se tem a noção clara da importância que os professores têm na sociedade, de tudo aquilo que nós fazemos na sala de aula e do apoio que damos aos alunos a todos os níveis (…). Para além da componente letiva o professor hoje procura ajudar os alunos em tudo, mas somos mal vistos, e isso é muito complicado. Isto para além da progressão na carreira, da instabilidade (S6, p. 11),

> (…) sinto que não somos respeitados, que não somos valorizados, o nosso trabalho não é reconhecido pelos pais, pelos alunos, por ninguém. Neste momento ninguém valoriza o nosso trabalho, estou num estado de desentusiasmo, o entusiasmo desapareceu porque é muito ingrato trabalhar e sentirmos que não somos reconhecidos, que não somos recompensados, e não estou a falar de recompensas monetárias, estou a falar de reconhecimento (S10, p. 9).

iii) Sugestões

Embora não fosse uma questão suscitada pela entrevista, S5, S6 e S8, apontam sugestões capazes de minimizar os efeitos da mobilidade:

S5 salienta a importância de uma política promotora de reformas antecipadas, reduzindo o desgaste dos professores mais antigos e rejuvenescendo a classe, dando assim mais oportunidades de estabilidade aos professores mais novos, com vantagens para os alunos:

> (…) o que eu considero, neste momento, mais importante, para melhorar a profissão é a necessidade de promover a reforma antecipada, ninguém aguenta até aos 66 anos a dar aulas, humanamente é impossível, se eu chegar aos 60 anos em condições, físicas e psicológicas, já é bom. Isso permitia a professores como eu, depois de 22 anos de serviço, entrarem definitivamente na sua área de residência, terem uma colocação mais estável, logo mais motivados. Permitia que os alunos sentissem um ar fresco, não que as pessoas sejam descartáveis, mas porque os professores iam descansar também. Os alunos iam aprender mais e melhor porque nós estamos muito mais próximos destas gerações (p. 10);

S6, não apresentando nenhuma sugestão concreta, salienta que os professores não devem ser tratados como números, devendo os concursos salvaguardar alguma estabilidade nas colocações de forma a promover a proximidade e a continuidade:

> (…) nesta profissão todos gostaríamos de ter um pouquinho mais de apoio, que olhassem para nós de outra forma, não como números, em listas, porque o professor, se escolheu esta profissão tão difícil é porque quer trabalhar, é porque quer ser feliz naquilo que faz. Os concursos deveriam ser feitos de uma forma em que os professores não fossem tratados como números, que pudessem ficar perto das pessoas que gostam, não é ficar a cinco minutos de casa, mas numa área razoável, preferencialmente na mesma escola, para que possam sentir que o seu trabalho, de alguma forma, tem continuidade e é valorizado (p. 11);

S8 sugere a introdução nos concursos de um critério que valorize a preferência regional, minimizando assim a mobilidade:

> A parte governativa também deveria ter a noção do problema, eu sou apologista, neste momento, de haver aquilo que havia há uns anos na estrada para a Universidade, preferências regionais. Eu não quero ir para o Algarve, mas vem alguém do Algarve para aqui que também não quer, porque é que tem de ser assim? (p. 9).

Em suma, no estado de espírito atual em relação à profissão é notório, na generalidade dos sujeitos, algum desencanto resultante da mobilidade a que têm sido submetidos e da instabilidade daí resultante. Mobilidade essa que não perspetivavam, com esta dimensão, no início da carreira, e que leva a um questionamento em relação à opção profissional tomada e mesmo em relação a continuar, ou não, na profissão, resultando daqui uma descrença em relação ao futuro.

Mas o desencanto com a profissão não é relacionado pelos sujeitos apenas com a mobilidade, são mencionados outros fatores, que afetam todos os professores, independentemente da situação profissional, e que se traduzem num mal-estar evidente na profissão, como sejam: as políticas educativas em permanente mudança; a burocratização do trabalho docente; o afastamento dos alunos em relação à escola e aos seus objetivos; a desvalorização/ descredibilização da profissão perante a opinião pública, baseada em ideias erradas e em opiniões desinformadas e alimentadas pelos meios de comunicação social; e a inerente falta de reconhecimento e valorização do trabalho do professor.

Alguns sujeitos apresentam sugestões para minorar os efeitos da mobilidade, como sejam a aposta numa política promotora de reformas antecipadas, reduzindo o desgaste dos professores mais antigos e rejuvenescendo a classe, dando assim mais oportunidades de estabilidade aos professores mais novos, com vantagens para os alunos; a salvaguarda nos concursos de alguma estabilidade nas colocações de forma a promover a proximidade e a continuidade; e a introdução nos concursos de um critério que valorize a preferência regional, minimizando assim a mobilidade.

Capítulo III - Discussão e conclusões

3.1 - Discussão e resposta às questões de investigação

Neste capítulo proceder-se-á a discussão dos resultados, com referência às questões de investigação colocadas e apresentando-se as respetivas conclusões.

Formulámos a seguinte questão orientadora deste estudo:

- Como é que os docentes em mobilidade perspetivam a sua identidade profissional ?

Esta questão foi desdobrada num conjunto de questões específicas a que respondemos de seguida.

Q1 - Como é que os docentes em mobilidade descrevem a motivação inicial para a profissão e a ponderação do fator mobilidade ?

A motivação pessoal e profissional para uma profissão relaciona-se com o grau de consecução do projeto profissional, que se inicia com o momento da escolha da profissão, tendo por base uma determinada imagem e um conjunto de expetativas em relação à mesma.

Concluímos que, relativamente à escolha da profissão, para alguns sujeitos, a mesma surgiu muito cedo, ao longo do seu percurso escolar, baseada na sua experiência enquanto alunos, tendo como motivação a referência marcante de alguns dos seus professores. É o caso, por exemplo, de S2 (Estudo 2), quando diz que "foi bastante cedo, foi mais ou menos ali no sétimo, oitavo ano, em que tive um professor que me cativou muito" (p. 1), ou de S10 (E2), quando afirma que foi:

> (…) exatamente no 9º ano, quando tive a sorte de ter como professora de Português a professora que tive. A forma tão entusiasta como ela transmitia aquilo que sabia fez com que desejasse ser como ela, e foi desde esse momento, sem sombra de dúvida. Eu olhava para ela e pensava, um dia eu quero fazer o mesmo com o mesmo entusiasmo, e foi aí, escolhi línguas por causa dela, e a profissão também (p. 1).

A vocação também é um aspeto referenciado, nomeadamente por S5 (E2), quando refere que:

> (…) foi no nono ano, (…) eu comecei a notar, com o tempo, que era bom aluno e comecei a querer ensinar os meus colegas, e isso fez com que eu começasse a fazer as primeiras fichas, para os meus colegas, para fazermos revisões, e eu até corrigia, classificava, à semelhança de como os meus professores faziam, colocava a pontuação, isto começou no nono ano (p. 1).

Outros sujeitos assumem uma escolha mais tardia, surgindo a opção pela profissão associada a uma primeira experiência marcada positivamente, sobretudo pela interação com os alunos. É o caso, por exemplo, de S7 (E2) quando refere que "como gostei da interação com os alunos, dediquei-me depois ao ensino (…). Foram os alunos que me cativaram, porque inicialmente não era a minha vocação, não perspetivava ser professor, só mesmo quando tive a primeira experiência" (p. 1). Outros sujeitos assumem uma escolha igualmente tardia, mas associada à dificuldade em encontrar emprego noutras opções prioritárias, surgindo a profissão docente como uma segunda escolha, é o caso, por exemplo, de S3 (E2) quando afirma que:

> (…) comecei a aperceber-me que não era assim muito fácil trabalhar naquelas áreas que eu queria e, por uma questão de segurança, acabei por fazer depois o ramo de formação educacional, (…) também sabia que, para início de carreira, era aquilo que acabava por se tornar mais seguro para começar a trabalhar (p. 1).

Estas conclusões iniciais, em relação à escolha e motivações para a profissão, vão ao encontro do que é referido por Nascimento (2007) quando, numa dimensão motivacional da identidade profissional, sugere que a escolha da profissão pode resultar de motivações intrínsecas, como sejam o gosto pelo ensino, a vocação, numa procura de realização pessoal, ou extrínsecas, relacionadas com questões económicas, como a perspetiva de emprego ou as condições de trabalho, ou sociais, relacionadas com as influências e expetativas geradas por outros. Neste último aspeto há que ter em conta, como é salientado por Flores (2010); Galindo (2004) e Resende et al. (2014), que a escolha da profissão docente é feita em condições particulares já que existe uma vivência prévia da mesma enquanto aluno. Ao contrário das outras profissões, os alunos, futuros professores, conhecem antecipadamente as escolas e as salas de aula, contextos onde irão exercer a sua atividade, num processo de "socialização primária". Este contacto prolongado com a profissão futura, através da observação dos seus professores, irá afetar em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, num processo de "socialização secundária" referente à passagem do jovem adulto a profissional. Para além disso, há que ter em conta também o momento da escolha da profissão, quando ele é precoce pode significar uma maior intencionalidade, quando é tardio, uma escolha de recurso, como parece ser o caso.

A dimensão representacional é igualmente considerada por Nascimento (2007) como fundamental na formação da identidade profissional docente. A construção da identidade profissional docente, baseando-se, muitas vezes, como anteriormente referido, na experiência como estudante, envolvendo representações do "bom professor" e um modelo de professor ideal, tem também por base a perceção que se tem da profissão, ou seja, a imagem da profissão.

No que diz respeito à imagem inicial da profissão, constatámos uma imagem e expetativas iniciais tendencialmente positivas, como é salientado por S5 (E2):

> (…) uma profissão prestigiada, bem remunerada, reconhecida pela sociedade, a sociedade tinha muita consideração pelos professores, a classe era prestigiada. (…) Via o professor como o detentor do saber, o que para mim era algo muito importante. Alguém que tinha aquilo que eu não tinha, em termos remuneratórios, era uma profissão onde se ganhava bem (p. 1),

sendo, no entanto, inevitável a comparação com a imagem atual considerada mais negativa, o que leva, por exemplo, S6 (E2) a considerar a primeira como fantasiosa, quando afirma que:

> Era, se calhar, uma imagem um pouco fantasiosa, também, do professor como alguém muito importante na sociedade. Digo fantasiosa porque hoje verificamos que o professor não é assim tão bem visto, não é assim tão respeitado, mas naquela altura sim, achávamos que sim, que era a base da sociedade, que construía o futuro, porque a educação está na base de tudo. (…) parecia-me uma profissão com futuro, com alguma estabilidade, o que não se veio a verificar. Mas naquele momento achava que sim, que em pouco tempo conseguia entrar num quadro, conseguia ter uma escola, estar com colegas e alunos mais ou menos fixos, e não foi o que aconteceu (pp. 1-2).

Daqui se conclui a não concretização das expetativas iniciais, o que leva mesmo S2 (E2) a assumir que se a imagem da altura correspondesse à imagem atual não teria escolhido a profissão:

> Nessa altura tinha a imagem de uma profissão bastante estável, bem remunerada, apesar de massacrante, também tinha essa ideia. (…) quando eu entrei no curso, na faculdade, as regras eram bastante diferentes das que são hoje, se as regras fossem na altura como são agora, não teria ido para o ensino, mas na altura em que eu entrei na faculdade, havia garantias, garantias de uma estabilidade, tanto financeira como regional, o que me levou a optar por esta via (p. 1).

Estamos perante aquilo que é designado por Nascimento (2007) como "choque da realidade" (p. 213), que pode levar a uma situação de rutura.

Relativamente à ponderação do fator mobilidade, na altura da escolha da profissão, concluímos não se tratar de uma preocupação inicial: porque na altura a situação não se colocava, como é referido, por exemplo, por S1 (E2):

> Não tinha pensado nisso, eu sou do tempo em que as pessoas escolhiam uma profissão e, em princípio, trabalhariam no seu local de residência, e nos primeiros anos isso ainda aconteceu. Depois as coisas foram-se complicando e pronto, o ensino passou a ser muito diferente, mas nunca ponderei esse fator (p. 2);

porque não havia a noção dessa possibilidade, como é referido por S9 (E2): "Não tinha bem essa noção, via os meus professores que estavam todos, ou normalmente todos, na mesma escola, e parti do princípio que seria relativamente simples o poder entrar no quadro, o

poder estar sempre numa escola" (p. 2); porque a mobilidade não era uma preocupação atendendo às opções assumidas nos concursos, como salienta S3 (E2), ao dizer que "(…) eu concorria para uma área em que não tinha que mudar de casa, mudava de escola, mas não mudava de casa" (p. 2); porque, quando se é jovem, num início de carreira, a mobilidade até era um fator atrativo, como destaca, por exemplo, S2 (E2) ao dizer que "inicialmente, enquanto somos jovens, até me cativava muito, era a descoberta, descobrir coisas novas, cidades novas, ambientes novos" (p. 2); ou porque a mobilidade era entendida apenas como uma condicionante inicial, como salienta S6 (E2) ao dizer que "eu achava, naquela altura, que demoraria um ou dois anos a ter um lugar estável (…) não entendia a mobilidade como um problema porque achava que seria por pouco tempo" (p. 2).

Este último aspeto vai de encontro à condição de itinerância referida por Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), associada aos primeiros anos de percurso profissional da profissão docente e entendida como uma inevitabilidade, esperando-se que esse processo de itinerância vá diminuindo ao longo da carreira até se atingir, no menor espaço de tempo, um local suficientemente atrativo, preferencialmente próximo do local tradicional de residência, que permita estabilidade e realização.

Q2 - Quais os principais custos associados pelos docentes em mobilidade à permanência na profissão ?

Entrados na profissão, os professores mais jovens, em início de carreira, são os mais afetados pela mobilidade. Quando este nomadismo vai para além do que era inicialmente perspetivado surgem custos pessoais e profissionais que lhe são associados.

i) Os sentimentos e emoções despoletados.

Concluímos que, no processo de mobilidade, o momento que precede a colocação e o momento posterior à colocação, em que é conhecida a escola onde se vai lecionar, são momentos marcantes na vida profissional de cada sujeito, aos quais estão associados sentimentos e emoções em função da colocação obtida.

O momento que antecede a colocação é gerador de incertezas, medos, receios, angústias, ansiedade e tensões, relativamente à possibilidade de ser ou não colocado, ou ser colocado num local ou num horário inconveniente: de incertezas, porque se trata de "(…) uma vida incerta e difícil" (Estudo 1, Doc2, J2, p. 1). Esta incerteza é evidente, por exemplo, nas palavras de P6 (E1), quando diz que "(…) não posso planear a minha vida além de 31 de agosto, porque não sei. Não sei onde é que eu vou estar no mês de setembro, se vou estar no

Norte ou no Sul do país, não posso fazer planos" (Doc4, p. 1), ou de P33 (E1), quando diz que "não há planos a longo prazo, tem de ser tudo planeado ano a ano" (Doc18, p. 1).

É também gerador de medos e receios, como é referido por S3 (E2): "no início há sempre aquele medo de não ficar (…) há sempre aquele receio" (p. 6); de angústias, "(…) uma angústia de verão para milhares de professores (…)" (E1, Doc1, J1, p. 1), justificada por S6 (E2) quando refere que "(…) como os concursos saem no final de agosto, o sentimento é sempre de uma angústia terrível durante o período de férias, como é óbvio, porque nunca sabemos o que nos espera no dia 1 de setembro" (p. 9); de ansiedade, como é referido por P1 (E1): "é um estado de ansiedade, naturalmente, em que eu quero encontrar emprego o mais depressa possível (…)" (Doc1, p. 2); e de tensões, como é salientado por S9 (E2), quando diz que "normalmente, no final de agosto, há sempre ali uma tensão, à espera do dia em que vão sair as colocações, nunca se sabe qual é o dia. (…) Há sempre essa tensão, há ali uma semana ou duas, no final de agosto, em que ando um bocado chateado" (p. 7).

O momento posterior à colocação, em que é conhecida a escola onde se vai lecionar, é também marcado por alguma ansiedade, insegurança, apreensão, angústia e receio, principalmente quando se é colocado numa nova escola. A ansiedade e a insegurança são evidentes, por exemplo, nas palavras de S2 (E2), quando diz que "depois de colocada, ansiedade, vou ansiosa para saber o que é que me espera, e, por vezes, insegura, porque não sei com o que é que vou contar" (p. 4); a apreensão é revelada por S3 (E2), quando refere que "depois de saber que fiquei colocada, às vezes já conheço a escola, outras vezes não, mas há sempre assim uma certa apreensão inicial, em relação ao ambiente da escola (…)" (pp. 6-7); enquanto a angústia e o receio se depreendem das palavras de S6 (E2), quando diz que:

> Depois o facto de ir para uma escola nova é sempre um pouquinho stressante e angustiante, porque não sabemos o que vamos encontrar, que tipo de colegas vamos encontrar, que tipo de alunos, como é que nos vamos adaptar ao espaço, onde é que estão as coisas, como é que vamos ser aceites pelos outros, como é que nos vão integrar. Além de juntar ao volume de trabalho que temos, as emoções iniciais, aquele primeiro impacto que temos de dar aos outros complica-se, porque nós próprios vamos muito inseguros, receosos do que vamos encontrar (p. 9).

Também encontrámos manifestações de alguma frustração quando, após a colocação, as expetativas saem goradas, que se depreende das palavras de P23 (E1), quando refere que "quando somos contratados sacrificamo-nos para podermos entrar num quadro, e quando entramos num quadro não estamos à espera, com 21 anos de serviço, de ficarmos colocados a esta distância" (Doc12, p. 1), ou mesmo de choque, como é referido por S8 (E2):

> A expetativa é ficar perto de casa, quando não fico colocada, primeiro é o choque, mas depois passa, mas é complicado num primeiro impacto. Num segundo impacto,

> quando fico colocada, mas não estou perto de casa, é outra complicação, as minhas expetativas ficam goradas, principalmente também se o horário não for completo ou não for anual (…) (p. 6).

Como componente da identidade profissional, os sentimentos e emoções permitem-nos saber qual é o sentido que o professor atribui à sua profissão, que aspetos promovem determinados afetos, assim como os que geram antipatia, ou mesmo mal-estar. As emoções dos professores não são fenómenos meramente intrapessoais, estão também intimamente ligadas com a visão que têm dos outros e com as interações no seu ambiente profissional, podendo, numa dimensão motivacional, manifestar-se em sentimentos de satisfação ou insatisfação (Gómez-Torres, 2015). Nas palavras de Beauchamp e Thomas (2009), "a emoção pode alterar a identidade de um professor em relação à profissão, mas também pode ser alterada por aspetos da profissão" (p. 180). Os sentimentos e emoções despoletados pela mobilidade, antes e depois das colocações parecem-nos, notoriamente, geradores de mal-estar.

ii) As implicações pessoais e familiares geradas.

Um outro aspeto identificado no estudo, que também envolve questões emocionais com reflexos na motivação pessoal e profissional, são as implicações pessoais e familiares da própria mobilidade. O desgaste físico provocado pelas viagens, a questão financeira e o desgaste emocional provocado pela separação familiar são as implicações mais referenciadas, como é resumido por S7 (E2) quando afirma que "(…) é negativo a questão financeira, estarmos isolados, muitas vezes estamos doentes e estamos sozinhos, desamparados, o desgaste físico das viagens constantes, o estarmos afastados da família, tudo isso nos afeta" (p. 7).

O desgaste físico e emocional é exemplificado por S2 (E2) quando refere que "no ano letivo seguinte estive em três escolas, (…) foi um ano, simplesmente, cansativo, foi completamente cansativo (…), a nível de desgaste físico, psicológico, adaptação, tudo" (p. 2), e reforçado por S3 (E2), quando adiciona a questão financeira: "foi muito complicado, muito desgastante e muito dispendioso, foi um ano em que paguei para dar aulas, literalmente!" (p. 3). A questão financeira é associada às despesas inerentes à mobilidade, como é referido por P34 (E1): "nós recebemos mil e poucos euros limpos e, é assim, para manter duas casas, transportes, alimentação, é um bocado incomportável" (Doc18, p. 1), e reforçado por J16 (E1): "(…) o dobro das despesas, mas o mesmo ordenado" (Doc18, p. 1).

Inerente à mobilidade estão as viagens, mais ou menos longas, diárias ou semanais, mais solitárias ou com recurso a boleias. A opção por viagens diárias, frequentemente longas e desgastantes, é justificada com a satisfação resultante do regresso casa, como é referido, por

exemplo, por S7 (E2): "(…) era uma vida santa, porque, apesar das viagens, eu estava em casa, que era o meu objetivo, eu fazia 100 ou 150 quilómetros, mas estava em casa, com ou sem boleiras, conseguia-se fazer" (p. 3). Mas, às viagens sistemáticas também são imputados problemas de saúde, como é salientado por S3 (E2), quando diz que "(…) depois fiquei com um problema nas costas por causa da condução" (p. 6), ou S5 (E2), quando refere que "descobri um problema de saúde, consequência de tantas viagens que eu fiz, comecei a ter umas dores no pescoço muito fortes, sobretudo a conduzir (…)" (p. 7), para além de significarem custos que se procuram minimizar com o recurso a boleias, como é exemplificado por P22 (E1): "(…) partilhamos boleia os três, saímos de casa às seis e meia da manhã e chegamos a casa às oito da noite" (Doc11, p. 3). Quando as viagens diárias se tornam incomportáveis, a mudança temporária de residência torna-se inevitável, implicando viagens semanais. À mudança de residência é igualmente associada, para além da separação familiar, uma sobrecarga económica que, por vezes, também é minimizada com a partilha de alojamento, como é referido por J10 (E1): "para dividir custos, partilham casa com outros dois professores" (Doc12, p. 1).

Estando as implicações pessoais e económicas sempre presentes, são as implicações familiares as mais referenciadas, nomeadamente a questão da separação, principalmente quando envolve filhos, como é evidenciado por R2 (E1) quando refere que "(…) professora que dedica a vida a ensinar os filhos dos outros, não sabe como esconder a angústia de não poder ver os seus, todos os dias" (Doc11, p. 1). O mesmo se depreende, por exemplo, das palavras de S6 (E2), quando diz que "foi duro no primeiro ano aceitar que tinha que lá ficar, foi muito complicado em termos familiares, afastar-me de casa, deixar uma criança, porque ela ficou com o Pai, foi complicado" (p. 7); de P14 (E1), quando refere que "(…) tenho duas filhas, uma delas (…) está numa idade em que precisava naturalmente de ter mais apoio por parte do pai e, com esta consequência de estar fora, ela acaba por sair claramente prejudicada." (Doc9, p. 2); ou de S5 (E2), quando diz que:

> Quando eu vi Algarve, novamente, (…) caiu-me tudo aos pés. Aí chorei, pela primeira vez, nunca me tinha doído tanto uma colocação. Significava, outra vez, ficar separado fisicamente da família, era pai, a miúda já andava na escola. A minha filha, quando percebeu, ela era pequena, mas já tinha a noção da distância, chorou nos meus braços e ainda dói muito lembrar-me da angústia que foi (p. 7).

Mas as questões familiares colocam-se também nas dificuldades em constituir família, como se depreende da afirmação de J4 (E1): "(…) uma geração de docentes que parou de fazer planos, ainda não constituiu família e regressa todos os anos a casa dos pais" (Doc4, p. 1), bem como ao nível da gestão das relações familiares, como se depreende das palavras de P2 (E1): "acabei por ficar solteira, divorciada, neste momento, e sem filhos. É muito difícil manter uma relação à distância, não é? Todos os anos…" (Doc1, p. 1); e de S8 (E2):

"isto também faz com que alguns casamentos vão abaixo, há muitos casamentos a ir abaixo por causa da mobilidade (…)" (p. 9).

As implicações pessoais e familiares identificadas neste estudo vêm de encontro ao constatado por Cavaco (1999) quando, relativamente às dificuldades de articulação das esferas familiar e profissional sentidas pelos professores em início de carreira, em virtude da mobilidade a que são sujeitos, referia que "se a experiência adquirida vai tornando menos dramático o enfrentar sucessivo de novos públicos e a adaptação a organizações de escolas diferentes, os compromissos decorrentes da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior" (p. 164). E, num mesmo sentido, ao salientado por Santos, Reis e Sá (2015), quando referem que, para além das implicações profissionais, a mobilidade apresenta também implicações pessoais, porque obriga os professores "na maioria das vezes, a alterar a sua área de residência, ficando distantes de casa e dos amigos, provocando que, todos os anos, tenham que recomeçar a vida do zero", e familiares, "porque pela deslocação a que são obrigados, ficam separados dos seus cônjuges e filhos" (p. 54).

Numa perspetiva de identidade profissional, estas implicações familiares e pessoais podem ser integradas numa dimensão de identidade pessoal, influenciada pela vida fora da escola, ligada a papéis familiares e sociais, podendo, quando dominante, influenciar a própria identidade profissional, gerando instabilidade e tensão que pode afetar o comprometimento, satisfação no trabalho, bem-estar e eficácia (Day & Kington, 2008).

iii) A precariedade e instabilidade associada.

Constatámos também a associação frequente da mobilidade às condições de precariedade e instabilidade que lhe são inerentes, geradoras de insatisfação, como é manifestado por S5 (E2), quando refere que "eu sendo do quadro, aos anos que eu sou do quadro de zona e andar assim nesta precaridade, é uma coisa impressionante, é inexplicável" (p. 8).

Esta precariedade/instabilidade "(…) que condiciona a vida pessoal" (E1, Doc1, J1, p. 1), é associada à imprevisibilidade nas colocações, como se infere, por exemplo, das palavras de S4 (E2): "(…) já estou com 42 anos e continuo contratada, e não tenho escola e nunca sei o que vai acontecer no próximo ano letivo, como não sei o que me vai acontecer em setembro" (p. 2), ou de P21 (E1): "(…) eu tenho um filho de quatro anos, fiquei colocada a 200 km de casa, de uma forma completamente inesperada" (Doc11, p2).

É também associada ao tipo de horário (completo/incompleto, anual/temporário), como refere S1 (E2): "nos anos seguintes, nunca estive anos completos, a maior parte eram substituições, horários incompletos que surgiam (…), acabado o contrato, na semana

seguinte estava noutra escola" (pp. 3-4); bem como à natureza do vinculo, como é referido por P31 (E1): "(…) todos os anos me debato sempre com a situação de contrato precário. Já estive no Minho, já estive no Alentejo, já estive em Coimbra, portanto tenho andado sempre nisto, sempre com dificuldades" (Doc17, p. 1), e por J11 (E1): "(…) por curtos períodos, a substituir outros colegas" (Doc13, p. 1). Destas colocações por períodos curtos resulta um potenciar da desmotivação, como é salientado por S9 (E2), quando refere que "(…) é ter a perspetiva de não continuar, eu sabia que no final do mês terminava o meu contrato e me ia embora, o que é obviamente desmotivante" (p. 6).

A precariedade/instabilidade é ainda associada ao próprio processo de colocação/aceitação, como é salientado por J12 (E1): "todos os anos saber apenas no final de agosto onde é que vão dar aulas no ano seguinte" (Doc14, p. 1); por J13 (E1): "para muitos deles começa agora uma corrida contra o tempo, têm 48 horas para se apresentarem na nova escola" (Doc15, p. 2); ou por S1 (E2): "(…) é fazer a mala e ir embora, nós somos colocados, sabemos hoje e temos dois dias para nos apresentar, como muitas vezes é longe, vou no dia seguinte" (p. 7).

Como referem Day e Kington (2008) "um professor que muda de escola ou assume um novo papel, experimentará inevitavelmente um período de instabilidade" (p. 11), sendo que, quanto maior é a sua frequência, mais se acentuará a instabilidade. Azevedo e Silva (2012); Cavaco (1999); CNE (2019b); Estrela (2014); Junior e Oliveira (2016) e Santos, Reis e Sá (2015) também entendem a mobilidade docente como um fator de instabilidade profissional. Esta precariedade/instabilidade vivida pelos docentes em consequência da mobilidade, obrigando-os a mover-se de forma precária e a ter contratos por horas, sem poderem criar laços com um grupo de alunos, estabelecer vínculos com os colegas e com o meio onde se vão inserindo, é também reconhecida por Gil e Hernández-Hernández (2016), quando referem que os professores padecem de um certo transtorno percetivo que faz com que não se sintam considerados e respeitados pela sociedade, sentindo-se "descartáveis, como algo que se usa quando é preciso cobrir uma urgência, alguém que não é valorizado ou considerado quando não se necessita" (p. 6).

Numa dimensão motivacional da identidade profissional, Nascimento (2007) destaca a "importância, para o desenvolvimento e o desempenho profissionais, de uma adequada motivação para a profissão, traduzindo-se num projeto profissional estável e em expetativas seguras de realização" (p. 210), o que parece ser posto em causa por esta precariedade/instabilidade gerada pela mobilidade.

Q3 - Como é que os docentes em mobilidade percecionam os seus efeitos no exercício da profissionalidade ?

Do estudo realizado é possível concluir que a mobilidade se reflete no exercício da profissionalidade:

i) Pelo impacto que tem na motivação pessoal e profissional dos professores.

A mobilidade é fator de desmotivação, como se infere das palavras de P9 (E1), quando diz que "nós somos acusados de andarmos desmotivados! É verdade, andamos desmotivados" (Doc6, p. 1), ou de P33 (E1) quando afirma que "(…) acredite, é desmotivante" (Doc18, p. 2). À mobilidade é apontado o facto de ser promotora de descontinuidades, quer nas relações interpessoais, quer em termos pedagógicos, como é sugerido por S4 (E2):

> (…) em pouco tempo eu conheci onze turmas, na outra escola eu tinha sete turmas e atualmente tinha quatro (…). Em tão pouco tempo eu não consegui nem saber o nome dos miúdos, e isso é a parte menos boa, esta descontinuidade é desmotivante, quer a nível pessoal, os alunos passam por mim, cumprimentam-me e eu nem me recordo do nome deles, quer a nível profissional, não há continuidade pedagógica (p. 7),

e reforçado por S6 (E2), que associa à mobilidade e às descontinuidades inerentes também, para além da desmotivação, uma consequente perda de eficácia:

> Se eu souber que, no ano a seguir, estou ali e vou fazer aquilo, até posso planificar o ano letivo com antecedência e programar coisas interessantes para fazer, posso dar continuidade ao que fiz. Não sabendo para onde vou, mesmo que tente fazer o meu melhor, é desmotivante, (…) não posso fazer planos, e os poucos planos que possa fazer também serão a curto prazo, porque no ano a seguir mudo de sítio (p. 9);

quer no desenvolvimento de projetos, como refere, por exemplo S7 (E2): "empenhamo-nos ao máximo no projeto e depois não nos dão o tempo suficiente para o levarmos até ao fim, não é agradável, é como vermos um bebé nascer, mas depois não o vemos crescer, não vemos o progresso" (p. 2); quer no desempenho de cargos como a direção de turma: "tive um trabalho inicial muito grande, tive de reunir com os pais, fazer tudo, e depois, passado um mês, fui embora" (E2, S10, p. 3); quer mesmo na atribuição de outros cargos, como salienta S6 (E2): "há cargos que nos poderiam atribuir (…) mas também não sabem muito bem quais são as nossas capacidades e, às vezes, somos deixados de lado, as coisas são dadas às pessoas da casa, que ocupam os cargos mais importantes" (p. 10).

Ao invés, os professores evidenciam que, embora num processo de mobilidade, continuar numa escola por mais do que um ano letivo consecutivo, lhes permite a continuidade pedagógica; a continuidade no desempenho de cargos como a direção de turma; uma maior

disponibilidade para participar e desenvolver projetos; e uma maior valorização e um maior reconhecimento profissional, com efeitos positivos na sua motivação pessoal e profissional.

Esta conclusão tem paralelo nos estudos realizados por Azevedo e Silva (2012) e Oliveira-Formosinho (2010), que também identificam um conjunto encadeado de descontinuidades provocadas pela mobilidade docente, nomeadamente na relação interpessoal do professor com os alunos; na relação psicossocial do professor com o grupo turma; na relação pedagógica (relação pessoal e psicossocial, métodos didáticos e organização do trabalho); na relação com os pais dos alunos, entre outras. Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), também sinalizam que muitos professores desenvolvem afetos e trabalhos de mérito que são postos em causa quando, no final do ano letivo, se vêm obrigados a sair da escola. Consideram a mobilidade docente um problema fundamentalmente pedagógico, pela forma como afeta as relações interpessoais e profissionais e pela desestabilização pedagógica e descontinuidade educativa que provoca, penalizadoras sobretudo para alunos e professores.

Numa dimensão socioprofissional da identidade profissional, localizada ao nível social e relacional, a socialização profissional implica uma integração por parte do professor no grupo, na cultura e nos contextos profissionais em que desenvolverá a sua atividade (Nascimento, 2007). Estas descontinuidades vão gerar dificuldades na interação social do professor com as comunidades onde se vai integrando (Gomes, 2008), influenciando assim a identidade profissional.

ii) Pelo impacto que tem no desempenho profissional.

O desempenho profissional é influenciado pela maior ou menor motivação com que se encara a profissão, sendo a mobilidade apontada como um fator condicionante da motivação e, por inerência, do desempenho. Isso mesmo se infere das palavras de P16 (E1), quando diz que, "com o tempo também fica mais difícil nós darmo-nos, porque todos os anos damos, todos os anos damos, e chega a certa altura já não apetece tanto dar" (Doc10, p. 4).

O desgaste emocional provocado pela separação familiar e o desgaste físico provocado pelas viagens diárias, já anteriormente referenciados, são também apontados como potencialmente condicionantes do desempenho docente. S6 (E2) salienta a importância da estabilidade familiar no desempenho profissional ao dizer que "(…) estar perto de casa compensa tudo. No final do dia regressamos a casa (…), estamos no nosso cantinho, o conforto é muito maior, sentimo-nos mais acarinhados e isso reflete-se no nosso desempenho (…)" (p. 3). S9 (E2) destaca o impacto do cansaço físico, quando sujeito a

viagens diárias, que limita a sua disponibilidade para as aulas, para os alunos e para todo o trabalho inerente à atividade docente, ao referir que:

> Claro que chega a uma altura em que esse cansaço provocado pelas viagens se sente, quando chego à escola, de manhã, já não vou com toda a força para dar aula, a primeira aula já custa, com o passar das semanas, dos meses, isso sente-se no corpo e na disponibilidade (p. 4).

O tempo perdido nas viagens e as colocações de curta duração também são apontadas como condicionantes do desempenho profissional, pelo impacto que têm no processo de ensino e aprendizagem. S10 (E2) lamenta o tempo perdido nas viagens diárias que lhes retira disponibilidade quer para a profissão quer para a família, ao referir que "(…) o mais grave para mim é o facto de passar duas horas por dia na estrada, que são duas horas a menos que eu tenho para a família e para o trabalho" (p. 8). S4 (E2) refere-se às implicações das colocações de curta duração na sua prática pedagógica: "quando eu entro na escola e sei que o contrato é curto eu já sei as atividades que não vou conseguir fazer (…). Tenho de explicar os conteúdos, mas com atividades curtas, porque tenho de jogar sempre com o tempo" (p. 7). Num mesmo sentido S9 (E2) refere que:

> Estar um mês numa escola é tentar fazer o melhor, sabendo que não consigo fazer grande coisa, porque não chego a conhecer os alunos, a saber o nome, a reconhecê-los pela face, a conhecer os colegas, a saber como a escola funciona, basicamente é ir lá, tentar dar as aulas o melhor possível e é só, um mês não dá para nada (p. 6).

Esta referência à escassez temporal de duração do trabalho enquanto consequências da rotatividade docente vai de encontro às conclusões do estudo de Azevedo e Silva (2012). Também Cunha (2019) considera que a interrupção do planeamento pedagógico realizado durante o ano letivo, por via da rotatividade docente, pode gerar consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem. O CNE (2019b) também reconhece que a mobilidade se vai refletir na vida profissional dos professores já que "mudanças frequentes de escola fazem com que os docentes vivam cada ano escolar como uma situação transitória, com eventual impacto no seu desempenho e satisfação profissionais" (p. 66).

iii) Pela necessidade de adaptação permanente a comunidades educativas com caraterísticas diferenciadas.

A permanente necessidade de adaptação e de integração em diferentes realidades é uma condicionante apontada à mobilidade. Por exemplo, S1 (E2) refere que "(…) as pessoas também se esquecem que nós, às vezes, em questão de dias, passámos por realidades completamente diferentes, (…) é claro que também têm que ter calma e darem-nos um período de adaptação porque a pessoa necessita, não é fácil" (pp. 8-9).

As diferentes caraterísticas das comunidades educativas são entendidas como facilitadoras ou como obstáculo à integração. S3 (E2), por exemplo, revela que a relação com as comunidades por onde tem passado: "(…) têm sido muito boas, com alunos, colegas, pais, sempre tive alguma facilidade de integração" (p. 8), enquanto S10 (E2) refere que " (…) tem corrido bem, embora haja sempre algumas escolas, um bocadinho mais elitistas, onde é mais complicada a integração" (p. 8). Num mesmo sentido, S7 (E2), faz depender uma maior ou menor facilidade de integração da dimensão da comunidade e dos elementos que a constituem: "éramos quase trezentos professores, é complicado fazer interação com todos, uns também são um pouquinho mais distantes, há escolas mais pequeninas onde todos se conhecem e a interação é maior, é outra realidade" (p. 5). O contacto inicial é considerado o momento mais complicado na adaptação, que será mais fácil ou mais difícil em função das diferentes realidades, como refere S6 (E2): "o início é sempre complicado (…) há escolas mais e menos complicadas, temos de tentar aceitar as diferentes realidades (…), os alunos, os funcionários, as direções, com umas há uma relação mais próxima, com outras nem por isso" (p. 10).

As dificuldades de integração surgem ao nível da socialização com a própria comunidade docente, como salienta, por exemplo, S6 (E2): "uma escola com um ambiente não muito fácil para quem chega, (…) não foi fácil o convívio com os colegas que já lá estavam, (…) um corpo docente mais ou menos estável e que não era tão permeável às novas chegadas" (p. 3), e reforçado por S7 (E2): "(…) uma das coisas que me faz confusão era chegar a uma sala de professores, dizer bom dia e ninguém me responder" (p. 6), com efeitos na própria integração profissional, como salientado por S10 (E2): "(…) há escolas em que as coisas estão um bocadinho enraizadas e quem chega de novo sente-se um bocadinho perdido, não se sente integrado, é quase como se as pessoas assumissem que quem chega deve saber aquilo que está instituído na escola" (p. 7).

Mas, as dificuldades de integração também se fazem sentir com a comunidade discente, resultante da afetividade criada com o professor anterior, como salientado, por exemplo, por S4 (E2): "estive seis meses a substituir uma colega que se tinha aposentado (…) os miúdos disseram-me «A professora pode ser muito boa professora, mas nunca vai substituir a nossa professora!»" (p. 3), ou da consciência por parte dos alunos da brevidade da colocação, quando é o caso, o que fragiliza a autoridade do professor, como referido por S10 (E2): "foi muito ingrato (…), e senti ali que, perante os alunos, não tinha grande autoridade, porque eles tinham a noção de que eu estava ali um mês e depois ia embora" (p. 3), aspetos também sinalizados no estudo de Azevedo e Silva (2012).

À mobilidade docente está também, frequentemente, associada a necessidade de acumulação em diferentes escolas num mesmo ano letivo. Esta acumulação pode resultar da colocação em horários incompletos, daí decorrendo a necessidade / possibilidade de completar o horário noutra(s) escola(s). Essa acumulação traz mais-valias em termos financeiros e no tempo de serviço, significando, no entanto, um esforço acrescido na gestão do tempo e na adaptação às diferentes realidades. A acumulação também pode resultar da colocação num Agrupamento de Escolas, com horário repartido por várias escolas, decorrendo daqui os mesmos constrangimentos, uma vez que, pertencendo a um mesmo agrupamento, cada escola tem particularidades e identidades próprias, que exigem um esforço suplementar de adaptação. Isso mesmo é salientado por S3 (E2), quando diz que "(…) dava aulas em três escolas ao mesmo tempo, escolas do mesmo agrupamento, (…) portanto andava a saltitar entre três escolas. (…) Apesar de serem do mesmo agrupamento as escolas eram diferentes, cada escola é diferente, os próprios espaços eram diferentes" (pp. 5-6).

Ao invés, no processo de mobilidade, o regresso a uma escola onde já se lecionou facilita a adaptação/integração, pelo conhecimento que já se adquiriu dos espaços e pessoas, promovendo uma maior eficácia no desempenho, tal como refere S8 (E2): "eu já sabia com o que contava, é diferente, sentimo-nos muito mais à vontade, conhecemos o ambiente da sala de professores, já sabemos os cantos à casa e não perdemos tempo na adaptação, começamos logo a dar o nosso melhor" (p. 5).

Esta conclusão tem paralelo no estudo realizado por Azevedo e Silva (2012) que também reconhece a falta de tempo do professor em mobilidade para uma adaptação que permita um trabalho que respeite as dificuldades e as diferenças, potenciando a falta de interação com a vida quotidiana da escola, ou mesmo a não adaptação, o que dificultará a criação de vínculos com os alunos, com os outros professores e com a comunidade em que está inserido. Também Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) alertam para as descontinuidades na relação comunitária do professor em mobilidade, enquanto Estrela (2014) questiona a forma de acolhimento e de integração destes docentes na comunidade "que mal têm tempo de se adaptar à escola e, quando conseguem o respeito da turma, se o chegam a obter, têm de partir" (p. 24).

Guin (2004) argumenta que é difícil estabelecerem-se relações de confiança em escolas que estão constantemente a receber novos professores, porque professores, alunos e pais estão constantemente a lidar com estranhos, indivíduos com quem não têm proximidade. Num estudo realizado por Casanova e Azzi (2015), conclui-se que mais importante do que a escola em que o professor atua é o tempo de atuação nessa escola, pois quanto maior o tempo de

atuação numa mesma escola, maior é a perceção que os professores adquirem da sua autoeficácia.

A forma como o professor se vai integrando nas diferentes comunidades vai interferir com a sua identidade profissional. Beauchamp e Thomas (2009) referem que

> (…) ao participar numa comunidade de profissionais, um professor está sujeito às influências dessa comunidade no desenvolvimento da sua identidade. Pode-se esperar que os novos professores, cujas identidades são apenas provisórias, sintam em particular o impacto de um contexto comunitário, devendo estar cientes da formação das suas próprias identidades que ocorrerão nesse contexto (p. 180).

Cada professor é único, apresentando as suas próprias particularidades, a identidade é constituída pela mente, pelo coração e pelo corpo, sendo moldada pelas interações sociais (Day, 2014). Numa dimensão social os contextos externos têm muita influência na identidade profissional que os professores constroem. A identidade profissional é uma dimensão da sua identidade social, o que lhe permite ser identificado no sistema social como pertencente a um corpo profissional (Ruiz, 2015). A construção da identidade profissional pressupõe que haja uma interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, condicionada pelo contexto em que estão inseridos, interferindo nas suas perceções e expetativas.

iv) Pela sucessiva integração em projetos educativos diferentes.

O permanente contacto com realidades diferentes implica, necessariamente, a integração em projetos educativos diferentes, instrumento de planeamento da ação educativa e ponto de referência e orientação na atuação de todos os elementos de cada comunidade escolar.

Concluímos que o compromisso para com cada projeto educativo é condicionado pela falta de tempo para o conhecer, assimilar e pôr em prática, o que é replicado pela generalidade dos professores entrevistados que, no entanto, referem procurar, sempre que possível, inteirar-se das suas linhas gerais. Alguns fazem depender a leitura do documento do momento da colocação e do tempo de duração, reconhecendo, por vezes, não o conhecer, ou isso acontecer num momento tardio, quando se avizinha nova mudança de escola e novo projeto. Todos estes aspetos estão bem patentes no discurso de S9 (E2), quando refere que:

> Se estiver um mês é esquecer, não conheço, nem faço por isso, porque sei que passado um mês vou embora. Noutras situações em que estou 3/4 meses também

> não há tempo. Quando estou um ano, tomo conhecimento de algumas coisas, em reuniões, sempre se fica a conhecer alguma coisa, mas não me integro também muito porque já sei que, no ano a seguir, quando já estou a conhecer o funcionamento da escola, como é que lá se trabalha, como é que os colegas trabalham, o que é que pretendem na escola, eu salto fora, vou para outra escola (p. 8).

S8 (E2) assume mesmo que o conhecimento do projeto educativo não é uma prioridade para quem está em mobilidade, ao dizer que "eu chego à escola e é para trabalhar já amanhã, para dar as minhas aulas, o projeto educativo não é uma prioridade. Se me disserem que tens de ir ver isto ou aquilo eu vou" (pp. 7-8). Já S10 (E2) considera que o conhecimento do projeto educativo será mais uma obrigação dos professores da escola, esclarecendo que "(…) como não conheço o contexto, o projeto educativo não fará tanto sentido para mim como para os outros colegas que já estão há mais tempo na escola e estão mais integrados" (p. 9).

As dificuldades dos professores em mobilidade em tomarem conhecimento das regras, documentos e objetivos da escola, quando a substituição é temporária, são também um dos aspetos apontados no estudo de Azevedo e Silva (2012). Esta conclusão vem de encontro à posição da OCDE (2005), que considera que a mobilidade dificulta a construção de um sentido de comprometimento dos professores em relação às escolas; à posição do CNE (2019b), que considera a mobilidade como um dos obstáculos que as escolas enfrentam na promoção do sucesso, pela impossibilidade de manterem as equipas docentes durante o tempo necessário para porem em prática as medidas que definiram nos projetos educativos; à posição de Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), que sinalizam uma descontinuidade na relação organizacional do professor com a comunidade escolar e educativa, reclamando um reforço da autonomia das escolas ao nível da contratação de recursos docentes próprios, o que facilitaria, precisamente, a concretização dos projetos educativos, já que se "um projeto educativo é elaborado, discutido e desenvolvido por pessoas, faz sentido que seja o mesmo corpo que o construiu e debateu, aquele que o vai concretizar" (p. 16); à posição de Xaba (2003), que considera que a rotatividade influencia o desempenho e a eficácia da escola, uma vez que os projetos educativos exigem uma ampla interação entre educadores; e à posição de Junior e Oliveira (2016), que entendem a mobilidade docente como um fator de instabilidade profissional que pode pôr em causa o compromisso coletivo com o projeto pedagógico da escola.

v) Pelo impacto que tem no desenvolvimento profissional.

A profissionalidade docente está ligada ao desenvolvimento profissional, entendido na perspetiva da abertura para uma formação/aprendizagem ao longo da carreira, do qual depende a renovação do pensamento e da ação do professor. Quando questionados acerca

da influência da mobilidade no seu desenvolvimento profissional a generalidade dos professores entrevistados associa o desenvolvimento profissional exclusivamente à frequência de ações de formação contínua, que é obrigatória para os professores do quadro, dependendo dela a progressão na carreira, sendo facultativa para os professores não integrados na mesma.

Deste ponto de vista, ou seja, da formação contínua, consideram a mobilidade como um fator condicionante do seu desenvolvimento profissional, porque: a frequência de ações de formação é inviabilizada por colocações de curta duração, como é referido por S1 (E2), quando diz que "(…) por um mês a pessoa não se vai inscrever, não vai ocupar a vaga, em termos de formação é muito complicado de gerir, a não ser que se saiba que se vai ficar um ano" (p. 9); porque, sendo facultativa, os docentes contratados são frequentemente preteridos em relação aos professores dos quadros, para quem a formação é obrigatória, como refere S4 (E2): "não sou selecionada porque sou contratada, quem está nos quadros tem prioridade" (p. 8); porque fazer formação implica deslocações acrescidas, como salienta S3 (E2): "(…) fazer determinado tipo de formações implica ter de me deslocar, e é mais uma deslocação" (p. 8); porque, quando é feita ao fim de semana, retira mais tempo à família, como diz S9 (E2): "(…) há formações ao fim de semana, ora, se eu vou fazer uma formação ao fim de semana vou deixar de estar com a minha família" (p. 8); porque as viagens permanentes retiram tempo para a formação, como refere S7 (E2): "(…) estas viagens permanentes tiram-nos tempo para fazer formação, é uma limitação" (p. 6); e porque, para além da mobilidade, o trabalho docente acrescido também retira tempo para a formação, como é salientado por S10 (E2): "(…) não tenho tempo, muito pela questão da mobilidade, mas também muito pela questão do trabalho que nos é imposto hoje em dia, que (…) não me deixa disponibilidade de tempo para fazer ações" (p. 9).

Neste sentido, Santos e Ferreira (2016) advertem para o facto de o desenvolvimento profissional estar relacionado com a história de vida, envolvendo aspetos pessoais e profissionais, entre eles a situação de efetivo ou contratado. A Comissão Europeia também alerta para este facto, salientando a elevada proporção de pessoal não permanente nas escolas e as consequentes lacunas no desenvolvimento profissional contínuo daí resultante (CE, 2019). A formação contínua é vista pelos professores como mais uma tarefa que acresce às restantes que têm de cumprir, sobrecarregando ainda mais o seu horário ou sendo, na maior parte das vezes, projetada para um horário pós-laboral ou para o fim de semana, com implicações na sua vida profissional e pessoal, em particular daqueles que estão sujeitos à mobilidade. É, na forma como está instituída, na perspetiva de Nóvoa (2013), um sistema que pouco contribui para o desenvolvimento das competências profissionais ou para a melhoria da qualidade do ensino. Apesar destes condicionalismos em relação à formação

contínua, alguns professores revelaram optar pela obtenção de novas qualificações, licenciaturas ou mestrados, de forma a poderem melhorar a sua situação profissional.

Mas, o desenvolvimento profissional dos professores não se relaciona exclusivamente com a formação contínua, sendo necessário enquadrá-lo com outros aspetos da prática docente no contexto de uma profunda interligação. Quando falamos em identidade e em desenvolvimento profissional devemos incluir a noção de reflexão como elemento central desse desenvolvimento, pois é um fator relevante na formação e desenvolvimento da identidade do professor (Beauchamp & Thomas, 2009). Pensar no desenvolvimento profissional do professor é ter em conta a possibilidade de ele construir/reelaborar conhecimentos que ele mesmo utiliza no seu quotidiano, tendo por base a reflexão sobre a sua experiência, a qual permite que ele analise e aprofunde a compreensão da sua ação e melhore a sua prática.

Neste sentido, sendo as viagens uma caraterística inerente à mobilidade, com os constrangimentos atrás referidos, as mesmas são também associadas a momentos de introspeção e de reflexão, não só em relação à organização das atividades letivas, como também em relação à eficácia da própria prática pedagógica. Este aspeto está bem evidente, por exemplo, nas palavras de S2 (E2), quando diz que:

> na viagem de ida para a escola vai-se refletir e preparar o dia, como é que vais ser ou que não vais ser, no regresso, uma introspeção de como é que foi, como é que não foi, o que é que poderá ser mudado, o que é que podia ser feito melhor (p. 5),

ou de S7 (E2), quando refere que: "faz-se uma introspeção sobre aquilo que correu bem, aquilo que correu mal, porque nem sempre as coisas correm bem, aproveitamos para refletir, perceber se a culpa foi nossa e o que é que podemos fazer para melhorar" (p. 4). As viagens são, pois, frequentemente, aproveitadas para uma reflexão sobre a ação, são momentos onde se reconstrói mentalmente, *a posteriori*, a ação, analisando-a com maior rigor, o que vai de encontro ao conceito de *Reflection-on-action*, de Schön (1983). Esta prática permite ao professor tomar consciência da sua ação e dos seus efeitos, procurando melhorá-la, num processo de conhecimento e desenvolvimento profissional dinâmico.

No desenvolvimento profissional do professor há, portanto, um importante elemento individual, marcado pela reflexão, mas também um não menos importante elemento coletivo, favorecido por contextos colaborativos onde o professor tem oportunidade de interagir com os outros, sentir-se apoiado, melhorar o seu conhecimento, conduzindo a uma maior eficácia no desempenho profissional. O facto de condicionar o trabalho colaborativo é outra das desvantagens imputada à mobilidade docente. Isso mesmo se depreende das palavras de S1 (E2), quando diz que "(…) a mobilidade também pode pôr em causa o

trabalho colaborativo porque não permite uma continuidade do trabalho que se inicia numa escola, com aqueles colegas (…)" (p. 10), ou de S5 (E2), quando refere que:

> Há escolas em que se trabalha muito em pares, duas ou três cabeças pensam melhor do que só uma, e escolas onde não se trabalha em pares, tudo se esconde, e isto também tem a ver com a mobilidade, quando a maioria do corpo docente é de fora ou muda todos os anos, é difícil trabalhar em pares (p. 10).

Esta conclusão enquadra-se na perspetiva de Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), que sinalizam uma descontinuidade na relação profissional do professor em mobilidade, em relação aos seus pares (relação interpessoal professor/professores), tendo igualmente paralelo com o estudo de Azevedo e Silva (2012), que defendem que elevadas taxas de rotatividade docente têm um impacto negativo no trabalho colaborativo, no qual se pretende que prevaleça a reflexão, a formação, a procura de alternativas para os problemas quotidianos e o desenvolvimento de projetos gerados pela própria escola. Num mesmo sentido, Cunha (2019) também salienta que altas taxas de rotatividade "podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipa entre professores" (p. 4), enquanto Guin (2004) considera que uma relação de confiança entre pares tem de ter por base um conhecimento prolongado que é posto em causa pela rotatividade, que compromete o trabalho em equipa e a dinâmica de todo o grupo.

Por sua vez, a possibilidade de trabalho colaborativo é apresentada como uma mais-valia da continuidade numa escola, por mais do que um ano letivo consecutivo, destes professores em mobilidade, o que se depreende das palavras, por exemplo, de S10 (E2), quando refere que "foi importante o facto de continuar (…), a nossa profissão é tão difícil que é importante que nós tenhamos um grupo de trabalho coeso, que se saiba apoiar, é fundamental trabalhar de forma colaborativa" (p. 6).

Por outro lado, a possibilidade de conhecer outras realidades e outras formas de trabalhar, proporcionando a partilha, é apresentada como uma vantagem da mobilidade. Isso mesmo se infere, por exemplo, das palavras de S3 (E2), quando diz que "é bom (…) poder estar em diferentes ambientes, poder contactar e aprender com diferentes maneiras de trabalhar, de pensar, dos diferentes colegas das diferentes escolas por onde passamos" (pp. 8-9); de S7 (E2), quando refere que "(…) vamos contactando com realidades distintas, perspetivas distintas, e nós, quando chegamos, também levamos coisas novas, novas ideias, e isso também é bom" (p. 2); ou de S9 (E2), quando salienta que "(…) o facto de andar de escola em escola acabo por conhecer pessoas com conhecimentos diferentes, com culturas diferentes, o que também me enriquece, essa talvez seja uma vantagem da mobilidade, conhecer formas de trabalhar diferentes, conhecer pessoas diferentes, culturas diferentes"

(p. 9). Esta perspetiva vai de encontro à opinião de Day e Kington (2008) que consideram que a instabilidade não é necessariamente negativa, podendo estimular uma reavaliação do pensamento e renovação de práticas, dando mesmo o exemplo dos professores que mudam de escola.

Associado ao contacto com outras formas de trabalhar e à partilha de saberes, atrás referidos como vantagens da mobilidade, está uma crítica implícita de alguns sujeitos aos professores que não vivem essa realidade e que, por isso, em sua opinião, se encontram, de alguma forma, acomodados ou mesmo estagnados. Isso mesmo é expresso, por exemplo por S2 (E2), quando refere que:

> A mobilidade até pode ser uma mais-valia, a estabilidade é muito importante, mas a estagnação não. Estabilidade e estagnação são coisas diferentes. Por aquilo que eu vejo, os colegas que estão há muitos anos na mesma escola, numa grande percentagem, estagnam. Ficam muito cingidos áquilo que sabem, ou áquilo que acham que sabem e há coisas que vão mudando e eles não conseguem acompanhar, por uma questão de acomodação (p. 6).

Esta constatação vem de encontro à posição da OCDE (2005), que salienta o facto de, se por um lado a pouca mobilidade pode resultar num corpo docente estável, por outro também poderá "inibir a introdução de novas ideias e habilidades nas escolas" (p. 169). Por outro lado, para o CNE (2019b), a prioridade deverá ser mesmo a estabilidade do corpo docente, de forma a promover a criação de uma cultura de escola, que favoreça o trabalho em equipa e a colaboração entre docentes, rentabilizando a formação contínua.

Em suma, a mobilidade é, entendida como um obstáculo ao desenvolvimento profissional, pelos condicionalismos que impõe à formação contínua e ao trabalho colaborativo, mas também como uma mais-valia, pelo facto de promover a partilha de novos pontos de vista, de novos saberes e de novas práticas. Para Leite, Dourado e Morgado (2018) a mobilidade, sendo um obstáculo à formação contínua deve, no entanto, ser sentida pelos professores como uma oportunidade para irem consolidando a sua identidade profissional. O desenvolvimento profissional permite uma atualização formativa que, pelas mudanças que promove na forma como o professor vê, sente e desenvolve a profissão, determina a sua identidade profissional. Para o desenvolvimento profissional é fundamental uma prática reflexiva e crítica, assente na partilha e no trabalho colaborativo. Daqui resultará um processo de mudança, o contacto com novos pontos de vista, novos métodos e metodologias, novas abordagens e perspetivas, novas competências, novas formas de consciencialização e de superação dos problemas, em suma, novas formas de "estar" e de "ser" na profissão (Coimbra, Marques & Martins, 2012), com implicações na identidade pessoal e profissional dos professores.

Q4 - Como é que os docentes em mobilidade descrevem o seu estado de espírito em relação à profissão e perspetivam o futuro ?

A perceção sobre a sua atividade, ou seja, a forma como o professor entende a sua profissão, bem como as perspetivas futuras, ou seja, as expetativas acerca do desenvolvimento futuro da sua atividade, são consideradas por Day (2014) como aspetos que, ao evoluírem no tempo, influenciam na construção da identidade profissional do professor.

Concluímos que, no estado de espírito atual em relação à profissão é notório, na generalidade dos professores, alguma frustração e algum desencanto resultante da mobilidade a que têm sido submetidos, que não perspetivavam, com esta dimensão, no início da carreira, e da instabilidade daí resultante. Estes aspetos são evidentes, por exemplo, nas palavras de P3 (E1), quando diz que "não é agradável, não contava numa altura destas do campeonato, já tenho algum tempo de serviço (…)" (Doc2, p. 1); de P21 (E1), ao referir que "quando chegamos ali à casa dos 30, 30 e qualquer coisa, já pensamos, não, já temos alguma estabilidade, (…) não se está à espera de passados 17 anos, 18 anos de serviço, de repente ficar a 200 km de casa" (Doc11, p. 5); ou de S1 (E2), quando salienta que "só alguém que não seja realista é que acha que vai fazer carreira no ensino, quando com 46 anos de idade, somos contratados e andamos de um lado para o outro" (p. 9).

É também possível concluir que a instabilidade e imprevisibilidade da mobilidade é frequentemente associada às constantes mudanças nas políticas educativas que, direta ou indiretamente, acabam por condicionar as opções e as colocações e frustrar expetativas criadas, como é salientado por S2 (E2), quando refere que "as regras foram mudando constantemente e não eram assim que estavam estabelecidas, gorando as nossas expetativas" (p. 6). O Ministério da Educação é responsabilizado por estas alterações, com consequências na carreira perspetivada, como se depreende, por exemplo, das palavras de S6 (E2), quanto afirma que "(…) nesse ano, trocaram novamente as regras dos concursos, que é uma coisa que o Ministério faz com muita frequência" (p. 8). Esta imprevisibilidade conduz a algum descrédito no futuro, evidente nas palavras de S1 (E2) quando refere que "(…) quando a pessoa perspetiva o futuro pensa assim, «não, a meio de um ano as coisas voltam a mudar e volta tudo ao mesmo»" (p. 7), ou a alguma resignação, que se depreende das palavras de S8 (E2), quando diz que "(…) é esperar pela política educativa, porque este ano é assim, para o ano pode ser de outra maneira, é a isso que estamos habituados" (p. 8).

As políticas educativas são apresentadas por Day e Kington (2008) como elementos concorrentes e conflituantes da identidade profissional. Em alguns momentos da vida profissional de um professor, alterações nas políticas educativas, com repercussão na sua

vida pessoal ou profissional, podem afetar particularmente a identidade do professor, pelas emoções que podem desencadear (Beauchamp & Thomas, 2009).

Relativamente a perspetivas futuras em relação à mobilidade, jornalistas e professores consideram que, pelo menos num futuro próximo, a continuidade da mesma será uma inevitabilidade. Isso mesmo se infere das afirmações de Pivô1 (E1), quando fala de "(…) um futuro cada vez, e sempre, mais incerto" (Doc1, p. 1), ou de J6 (E1), quando refere que "(…) o futuro é incerto" (Doc6, p. 1). O mesmo se conclui das palavras de S1 (E2), quando refere que "os próximos anos vão ser iguais, iguais, iguaizinhos" (p. 6); de S2 (E2), quando diz que "a mobilidade vai continuar, o futuro é incerto!" (p. 4); ou de S4 (E2), quando refere que "eu acho que nos próximos dois, três anos, vai continuar desta forma, não acredito que as coisas se alterem muito" (p. 6).

Esta frustração e este desencanto levam alguns professores a questionar a opção pela profissão e a referirem mesmo que ponderam, ou já ponderaram, desistir da mesma, como é o caso, por exemplo, de S4 (E2), quando diz que "para mim é frustrante, por vezes penso em desistir porque isto não faz sentido (…)" (p. 6), ou de S9 (E2), quando refere que "já me passou pela cabeça muitas vezes largar o ensino e ir fazer outras coisas" (p. 9). Outros assumem alguma esperança, não no fim da mobilidade, mas na possibilidade de uma maior estabilidade, pela expetativa de uma colocação mais próxima da residência, como refere S7 (E2): "(…) eu tenho a expetativa de ficar nos próximos anos pelo menos em casa, mesmo que não seja na mesma escola" (p. 5), ou em função das opções tomadas, como salientado por S8 (E2): "já estou (…) numa situação que me permite fazer escolhas, posso ter de mudar de escola, mas sei que não vou para muito longe, não só pela graduação, mas também pela opção" (p. 6).

Mas o desencanto com a profissão não se relaciona apenas com a questão da mobilidade, como é bem evidente nas palavras de S10 (E2):

> A minha grande questão nos últimos tempos tem sido como é que eu perspetivo o meu futuro, e não tem a ver só com a questão da mobilidade, tem a ver com a questão da profissão. Eu, neste momento, confesso que estou a atingir o meu limite, estou muito desencantada e não sei até que ponto é que me apetece continuar. Ao contrário do que eu imaginava no início, eu não me vejo a envelhecer na profissão (p. 7).

Apesar da investigação se direcionar especificamente para a questão da mobilidade, tornou-se inevitável o referenciar, por parte dos professores, de outros aspetos inerentes à profissão, igualmente potenciadores do seu desencanto. São mencionados outros fatores, que afetam todos os professores, independentemente da situação profissional, e que se traduzem num mal-estar evidente na profissão, como sejam:

- as políticas educativas em permanente mudança, "(…) nem sempre para melhor, e que chegam a um ponto em que nos cansam" (S1, E2, p. 6), tal como referenciado por Mendonça, (2012) e Nóvoa (2013);

- a burocratização do trabalho docente, também referido por S1 (E2), quando diz que "é um sistema extremamente burocrático, a pessoa não dá conta de tantos papéis que são repetitivos" (p. 9), tal como referido pelo CNE (2019a), Mendonça (2012), Nóvoa (2005, 2013) e Varela et al. (2018);

- o afastamento dos alunos em relação à escola e aos seus objetivos, implícito nas palavras de S10 (E2), quando diz que "eu não vejo nos miúdos vontade de aprender, não vejo espírito crítico, não vejo iniciativa, eu não vejo nada (…) eu sinto que não estou a fazer a diferença, e isso faz-me sentir frustrada, desencantada" (p. 7), tal como referido por Carrapiço e Miranda (2012) e Fortunato e Penteado (2015);

- a desvalorização da profissão perante a opinião pública, baseada em ideias erradas, como é referido por S3 (E2): "uma profissão que não é muito valorizada, e depois também têm umas ideias muito erradas, quem está por fora e não conhece a realidade, que nós temos muitas férias, muitas regalias" (p. 8), tal como referido por Nóvoa (2013) e Silva e Herdeiro (2015);

- o facto de ser uma área em que, tendencialmente, toda a gente se sente no direito de opinar, como é salientado por S5 (E2): "(…) nós hoje somos julgados na praça pública, toda a gente opina sobre a educação" (p. 10), tal como afirmado por Freitas (2013), Nóvoa (2005, 2013), e reafirmado por Nóvoa numa entrevista a Boto (2018);

- uma descredibilização alimentada pelos meios de comunicação social, como é referido por S7 (E2): "(…) a culpabilização dos professores, a imagem de incompetência dos professores que é transmitida pelos media para a opinião pública, é tudo extremamente desgastante" (p. 7), tal como referido por Freitas (2013) e Mendonça (2012);

- e a inerente falta de reconhecimento e valorização do trabalho do professor, como é referenciado por P20 (E1): "eu acho que nós professores deveríamos ser levados um bocadinho mais em conta, mas acho que, neste país, não é neste país que vão ter consideração por nós" (Doc11, p. 1) e reconhecida pelo CNE (2019a) e Silva e Herdeiro (2015).

Tratando-se de professores com um tempo de serviço que varia entre os 15 e os 22 anos, no caso do Estudo 2, este desencanto com a profissão, entendido como caraterístico de uma etapa da carreira no ciclo de vida profissional dos professores, parece evidenciar alguma

precocidade, se enquadrado no percurso de desenvolvimento profissional proposto por Gonçalves (1992, citado por Nóvoa, 2013), salvaguardando-se, naturalmente, as diferenças de contexto e o momento da realização dos dois estudos.

A insatisfação dos professores com as condições de trabalho, com a carreira e com o baixo reconhecimento social são, pois, problemas que não se podem ignorar, acabando por afetar o desempenho da atividade profissional do professor. Gomes (2008), considera que os professores estão conscientes das alterações que a profissão foi sofrendo ao longo das últimas décadas, nomeadamente a sobrecarga resultante da diversificação das obrigações e o aumento das expetativas acerca do seu trabalho, resultando daqui sentimentos de intranquilidade. Estrela (2014) fala de uma forma de desprofissionalização e de proletarização, com a perda de controlo dos professores sobre o seu trabalho, bem como de uma hiper-responsabilização, sendo considerados frequentemente como o responsável imediato pelas falhas do sistema educativo. Day e Kington (2008) consideram que estes e outros aspetos, que se traduzem num mal-estar docente, porque têm reflexos nas expectativas sociais e políticas do que é um bom professor, constituem elementos concorrentes e conflituantes, condicionantes da identidade profissional. Num mesmo sentido, Rosa (2016), adverte para o facto de a identidade profissional ser condicionada pela génese e pelo desenvolvimento histórico da profissão, mas também pelos contextos e pelos discursos acerca dos professores, em particular, e da escola, de uma forma geral, sendo que a alteração da imagem do professor e da própria escola se repercutem, inevitavelmente na formação e construção das identidades profissionais docentes. Gomes (2008), Jesus (2004) e Nóvoa (2013) sugerem mesmo uma crise de identidade profissional, ou seja, "uma crise na maneira e no jeito de ser professor" (Gomes, 2008, p. 6).

Mas, apesar de todas as condicionantes impostas pela mobilidade e de todos os problemas que afetam a escola e os professores, encontrámos manifestações frequentes de perseverança, profissionalismo e dedicação. O reconhecimento pelo trabalho efetuado em cada comunidade e o gosto pela profissão são apontados como atenuantes para a desmotivação pessoal e profissional resultante da mobilidade. S8 (E2) revela mesmo que, tal como outros professores atrás referenciados, em momentos de maior desmotivação, chega a ponderar trocar de profissão, o que ainda não aconteceu porque sente por parte das comunidades por onde tem passado algum reconhecimento pelo seu trabalho:

> (…) depois destes anos todos de serviço a andar de um lado para o outro, sinto-me desmotivada e, quando estou mesmo muito arreliada, não com a escola em si, mas com o sistema todo, se me oferecessem um novo emprego das nove às cinco, eu aceitava. Mas depois tenho tudo o resto que me puxa para este lado, que é todo o feedback de antigos alunos, colegas e direções e eu aí não resisto (p. 7).

Num mesmo sentido S7 (E2) salvaguarda o gosto pela profissão e pela interação com os alunos quando refere que "(…) independentemente da questão da mobilidade e de todos os outros problemas que afetam o ensino, eu acho que é bom ser professor, é motivante, a interação com os alunos faz-nos sentir vivos e jovens também" (p. 7). P15 (E1) também revela perseverança quando refere que "eu também não posso cruzar os braços e desistir de fazer aquilo que eu gosto, que é ser professor, porque eu gosto de ser professor, não ando aqui obrigado" (Doc10, p. 4); tal como P12 (E1), quando diz que "esta é a minha vocação, e cá estarei" (Doc8, p. 1). Encontrámos também manifestações de dedicação e profissionalismo implícitas das palavras de P9 (E1), quando refere que "(…) eu tenho que chegar à escola e deixar tudo para trás" (Doc6, p. 1); de S1 (E2), quando diz que "(…) o que eu gosto é de dar aulas, a verdade seja dita, a pessoa quando entra na sala de aula esquece tudo, com os miúdos, e trabalha muito, e quer é estar ali" (p. 6); de S5 (E2), quando afirma que "apesar de todo este drama, em termos profissionais, nunca pus em causa nada que dissesse respeito à minha função docente" (p. 7); ou de S8 (E2), quando salienta que "(…) tudo vai passando, assumo o que vier, tenho turmas para dar aulas, tenho miúdos para assumir, assumo, eles não têm culpa (…) se estou colocada numa escola é para dar aulas, é para cumprir a minha função" (pp. 6-7).

Esta salvaguarda do gosto pela profissão e estas manifestações de perseverança, dedicação e profissionalismo, apesar de todas as condicionantes identificadas, impostas pela mobilidade e por todos os problemas associados à profissão docente, com impacto na motivação pessoal e profissional, parecem ir de encontro às conclusões do estudo de Varela et al. (2018), que concluindo genericamente que uma percentagem relevante dos professores se encontravam exaustos emocionalmente e sem sentimento de realização profissional, não encontrou sinais de despersonalização, ou seja, a tendência para o desenvolvimento de sentimentos negativos em relação à escola e aos alunos.

Apresentamos de seguida, e em síntese, as principais conclusões desta investigação. Considerando o âmbito do estudo e os sujeitos participantes, particularmente no Estudo 2, concluímos que os professores com um historial de mobilidade, tal como os outros, iniciam a construção da sua identidade profissional, numa dimensão motivacional, baseando-se na sua experiência enquanto alunos, tendo como motivação a referência marcante de alguns dos seus professores e, numa dimensão representacional, tendo por base uma imagem inicial positiva acerca da profissão, num processo de socialização primária. A vocação, uma primeira experiência positiva e a dificuldade em encontrar emprego noutras opções prioritárias são também motivações referenciadas. Esta socialização profissional, sendo fundamental no início da profissão, vai sofrendo transformações e reestruturações ao longo de toda a carreira, num processo individual e coletivo, estando os professores sujeitos, pela

mobilidade a que são submetidos e consequente contacto com diferentes comunidades educativas, a processos de socialização sucessivos, numa dimensão socioprofissional da identidade profissional, que vão alterando as suas perceções e expetativas relativamente à profissão, interferindo com a sua identidade profissional.

Neste sentido, a imagem inicialmente positiva da profissão não corresponde à imagem atual, pelo facto das expetativas iniciais não se terem concretizado. Em relação à mobilidade, esta não constituía uma preocupação inicial: porque na altura a situação não se colocava; porque não havia a noção dessa possibilidade; porque a mobilidade não era uma preocupação atendendo às opções assumidas nos concursos; porque, numa idade jovem e num início de carreira, a mobilidade até era um fator atrativo; ou porque a mobilidade era entendida apenas como uma condicionante inicial.

Colocados perante uma situação de mobilidade frequente, cuja dimensão inicialmente não perspetivavam, os professores vão vivenciando sentimentos e emoções, em função da colocação obtida. O momento que antecede a colocação é gerador de incertezas, medos, receios, angústias, ansiedade e tensões, relativamente à possibilidade de ser ou não colocado, ou ser colocado num local ou num horário inconveniente. O momento posterior à colocação, em que é conhecida a escola onde se vai lecionar, é também marcado por alguma ansiedade, insegurança, apreensão, angústia, receio e frustração, principalmente quando se é colocado numa nova escola. Estes sentimentos e emoções vivenciados, com reflexos na motivação pessoal e profissional, são potenciados pelas implicações pessoais e familiares da própria mobilidade, constituindo o desgaste físico provocado pelas viagens, a questão financeira e, sobretudo, o desgaste emocional provocado pela separação familiar, as implicações mais referenciadas. Como componentes da identidade profissional, os sentimentos e emoções permitem-nos saber qual é o sentido que o professor atribui à sua profissão, que aspetos promovem determinados afetos, assim como os que geram antipatia, ou mesmo mal-estar. A mobilidade é também frequentemente associada a condições de precariedade e instabilidade, geradoras de insatisfação, como sejam a imprevisibilidade das colocações, o tipo de horário (completo/incompleto, anual/temporário), ou ao próprio processo de colocação/aceitação. Os sentimentos e emoções despoletados pela mobilidade, antes e depois das colocações, associados à precariedade e instabilidade gerada, são geradores de mal-estar, constituindo elementos concorrentes e conflituantes da identidade profissional.

A mobilidade docente tem efeitos no exercício da profissionalidade. A profissionalidade remete para a profissão, para a ação do professor, a identidade profissional remete para a pessoa do professor. A mobilidade impacta: na motivação pessoal e profissional dos

professores, constituindo um fator de desmotivação, pelas descontinuidades que promove, quer nas relações interpessoais, quer em termos pedagógicos, traduzindo-se numa perda de eficácia pedagógica e refletindo-se no desenvolvimento de projetos e na atribuição e desempenho de cargos; no desempenho profissional, influenciado pela maior ou menor motivação, pelo desgaste emocional provocado pela separação familiar, pelo desgaste físico e tempo perdido nas viagens e pelas colocações de curta duração que se refletem no processo de ensino e aprendizagem; na relação com a comunidade, constituindo a permanente necessidade de adaptação e de integração em diferentes comunidades educativas, mais ou menos abertas, uma condicionante, surgindo, por vezes, dificuldades de integração na comunidade discente, mas também de socialização com a própria comunidade docente; no compromisso com os projetos educativos, condicionado pela falta de tempo para os conhecer, assimilar e pôr em prática; e no desenvolvimento profissional, sendo, do ponto de vista da formação contínua, a mobilidade considerada como um fator condicionante, porque as viagens permanentes retiram tempo para a formação, porque a frequência de ações de formação é inviabilizada por colocações de curta duração, porque retira mais tempo à família, ou porque, sendo facultativa para os docentes contratados, eles são frequentemente preteridos. A mobilidade é ainda apontada como um obstáculo ao trabalho colaborativo sendo, por outro lado, considerada uma mais-valia pelo facto de promover a partilha de novos pontos de vista, de novos saberes e de novas práticas. De todos estes aspetos resultam diferentes formas dos professores se apropriarem das práticas, da cultura e dos valores da profissão, com implicações na sua identidade profissional em cada momento.

A forma como o professor entende a sua profissão, bem como as perspetivas futuras, ou seja, as expetativas acerca do desenvolvimento futuro da sua atividade, são aspetos que, ao evoluírem no tempo, também influenciam na construção da identidade profissional do professor. No estado de espírito atual em relação à profissão é notória, na generalidade dos professores participantes no estudo, alguma frustração e algum desencanto resultante da mobilidade a que têm sido submetidos, que não perspetivavam, com esta dimensão, no início da carreira, e da instabilidade daí resultante. A continuidade da mobilidade é considerada uma inevitabilidade, pelo menos num futuro próximo, levando alguns professores a questionar a opção pela profissão e a continuidade na mesma.

Mas o desencanto com a profissão não se relaciona apenas com a questão da mobilidade, são mencionados outros fatores, que afetam todos os professores, independentemente da situação profissional, e que se traduzem num mal-estar evidente na profissão: as políticas educativas em permanente mudança; a burocratização do trabalho docente; o afastamento dos alunos em relação à escola e aos seus objetivos; a desvalorização da profissão perante a

opinião pública; o facto de ser uma área em que, tendencialmente, toda a gente se sente no direito de opinar; a descredibilização alimentada pelos meios de comunicação social; e a inerente falta de reconhecimento e valorização do trabalho do professor. Apesar de todas as condicionantes impostas pela mobilidade e de todos os problemas que afetam a escola e os professores, estes salvaguardam o gosto pela profissão manifestando perseverança, dedicação e profissionalismo.

O contexto atual da profissão, num quadro de alteração da imagem do professor e da própria escola repercutem-se, inevitavelmente, na formação e construção das identidades profissionais docentes. Falamos em identidades profissionais porque o professor enquanto profissional, assim como o professor enquanto pessoa, evoluem no tempo. A identidade profissional constrói-se e transforma-se num processo contínuo, podendo assumir caraterísticas diferentes em momentos distintos, daí fazer sentido falar-se não em identidade, mas em identidades construídas pelos professores.

A docência deve, portanto, ser entendida como uma construção social, influenciada por vários fatores e contextos, como é o caso da mobilidade, que interagem de forma sistémica e que resultam em diferentes representações construídas pelos professores acerca de si próprios e do seu trabalho. A identidade profissional é o resultado da transformação contínua das experiências de vida profissional e da história de cada indivíduo, como está bem patente nas palavras de S8 (E2):

> A professora que eu sou hoje é devido a todas as escolas por onde passei, melhores ou piores, aprendemos sempre, ficamos com uma maneira de atuação diferente, a professora que sou hoje é diferente daquela que começou na primeira escola depois da profissionalização. Aprende-se muito com colegas, com a Direção, com os alunos, com funcionários, e até com os pais, (…) eu tenho aprendido com muita gente que influenciaram naquilo que sou hoje, a minha atuação na sala de aula tem um pouquinho de toda essa aprendizagem (p. 8).

É, pois, fundamental, nas palavras de Nóvoa (2013), um olhar sobre a vida e a pessoa do professor, já que "o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor" (p. 15), constituindo o "eu pessoal" e o "eu profissional" componentes identitários indissociáveis.

3.2 - Recomendações

Com a realização deste estudo tivemos a pretensão de alertar para a mobilidade docente e para os seus efeitos na formação e construção da identidade profissional do professor. A mobilidade docente é uma caraterística inerente ao sistema centralizado de colocação de professores em Portugal, dele resultando uma movimentação sistemática de professores entre escolas/agrupamentos, em cada ano letivo, ano letivo após ano letivo. Isso mesmo se evidencia se atendermos, numa perspetiva longitudinal, aos dois estudos realizados nesta investigação, com dados obtidos entre 2011 e 2019. Pensamos que a atualidade do tema, associada ao facto de haver muito poucos estudos nesta linha de investigação, quer em Portugal, quer no exterior, constitui o maior interesse deste estudo. Consideramos que os objetivos foram atingidos plenamente se dele resultarem ecos e reflexões que mereçam ponderação no contexto da definição de estratégias que tenham por finalidade aumentar a estabilidade dos professores nas escolas, com os benefícios daqui resultantes para as comunidades educativas.

O objetivo deste trabalho nunca foi que dele resultasse qualquer tipo de solução, no sentido de minimizar os efeitos da mobilidade, pela prescrição de alterações no sistema de recrutamento e mobilidade do pessoal docente em Portugal. No entanto, na esteira das sugestões apresentadas por S5, S6 e S8 (E2), não resistimos em apresentar alguns pontos de vista, que resultam das nossas representações e, por isso, só a nós vinculam, e que também poderão ser objeto de reflexão:

Como ponto prévio importa referir que não é possível acabar com a mobilidade docente já que, por mais estável que seja o corpo docente de uma escola/agrupamento, haverá sempre necessidade de suprir necessidades temporárias, por exemplo resultantes de aposentações, licenças de parentalidade ou baixas médicas. Será, no entanto, na nossa ótica, possível otimizar o sistema de recrutamento e mobilidade através de medidas administrativas que se centrem, exclusivamente, nos benefícios delas resultantes, pela estabilidade que possam proporcionar ao corpo docente e às comunidades educativas, tais como:

i) Promover o levantamento das reais necessidades das escolas/agrupamentos em termos de recursos docentes. A contratação sistemática de professores e a colocação sucessiva de professores dos QZP em determinados grupos disciplinares parecem-nos evidências do subdimencionamento dos QE/QA;

ii) Face às reais necessidades diagnosticadas, vincular os Professores dos QZP aos QE/QA. Diminuir a área de cada QZP poderia trazer mais estabilidade, mas a mobilidade continuaria, pelo que não se traduziria numa melhoria plena. Defendemos o fim destes

quadros, dando lugar a um quadro nacional único, com os professores ordenados segundo a graduação profissional. Esta medida reduziria significativamente a mobilidade pois os concursos, sendo facultativos, tal como já acontece nos QE/QA, trazem maior estabilidade aos professores e às comunidades educativas. Para além disso, evitaria as atuais injustiças que constituem a ultrapassagem, na aproximação à residência, por parte dos professores dos QZP, na maioria menos graduados, em relação aos professores dos QE/QA;

iii) Tornar a recondução/renovação do contrato dos professores contratados, prevista na lei, mais efetiva, promovendo uma planificação antecipada das necessidades. O levantamento das necessidades temporárias das escolas é feito tardiamente inviabilizando muitas reconduções;

iv) Dotar as escolas da tão propalada autonomia ao nível da gestão do pessoal docente, não pondo em causa o quadro nacional único atrás referido. Do nosso ponto de vista, deveriam ser as escolas, no que diz respeito à satisfação das necessidades temporárias, a assumir a seleção e recrutamento destes professores sendo, no entanto, necessário agilizar o processo e torná-lo o mais claro e transparente possível, com critérios objetivos e superiormente supervisionados, de forma a evitar os constrangimentos que levaram ao fim das BCE. Neste contexto, parece-nos pertinente a sugestão de S8 (E2) da introdução de um critério que envolvesse uma preferência regional, associada ao local de residência, o que permitiria a estabilidade nas colocações reivindicada por S6 (E2);

v) Criar incentivos à mobilidade de professores para áreas com menor procura, nomeadamente para escolas problemáticas das Áreas Metropolitanas, para o Algarve e para o interior do país, à semelhança com o que acontece noutros países e mesmo em Portugal em relação a outros profissionais. Da mesma forma, criar incentivos à mobilidade de professores com créditos reconhecidos em determinadas áreas, fazendo-os sair da sua zona de conforto, deslocando-os para escolas com necessidades específicas.

Num quadro de envelhecimento acelerado e da consequente necessidade de renovação do corpo docente, parece-nos ser o momento certo para se tomarem medidas que promovam a estabilidade sendo, na nossa ótica, como atrás referido, os quadros de escola/agrupamento os que mais garantia dão dessa estabilidade, aos professores e às comunidades educativas. A volatilidade nas necessidades das escolas/agrupamentos pode constituir, efetivamente, um obstáculo à estabilização dos QE/QA, mas, se o caminho é a procura de uma escola de qualidade, inclusiva, que garanta o acesso de todos ao currículo e a aprendizagens significativas e efetivas, num quadro de autonomia e flexibilidade curricular, os recursos humanos para o concretizar nunca serão demais. Para além disso, e

no seguimento do sugerido por S5 (E2), sendo uma profissão de desgaste comprovado, aos professores mais velhos deveriam ser atribuídas outras funções, libertando-os o mais possível da componente letiva, nomeadamente a função fundamental de integração dos novos professores nos projetos educativos, no clima e na cultura de cada escola.

Resta recomendar que, sendo esta uma área extremamente sensível, nada deva ser feito sem um amplo debate e sem um consenso que envolva a generalidade dos professores e seus representantes.

3.3 - Limitações e implicações para futuras investigações

O estudo apresentado não está isento de limitações, sendo a principal o facto de existirem muito poucos estudos nesta linha de investigação, quer em Portugal quer no exterior, o que condicionou o levantamento do estado da arte em relação ao tema e a comparação dos resultados com outros estudos realizados. Uma segunda limitação resulta do facto do estudo principal (E2) se basear em entrevistas, numa perspetiva de história de vida profissional, pelo que os resultados são limitados aos participantes investigados, sendo que outros participantes poderiam eventualmente trazer outras perspetivas em relação ao objeto da investigação. Uma terceira limitação prende-se com a riqueza das notícias/reportagens (E1) e das entrevistas (E2), das quais, por certo, ficaram algumas informações por explorar. Para além disso, a linha de investigação qualitativa, assente na análise de conteúdo, pelo considerável volume de dados que produz, e importa disponibilizar, porque constituem elementos essenciais de suporte e de credibilidade do estudo, inviabiliza o cumprimento pleno do regulamento institucional, nomeadamente em relação ao número de páginas sugeridas. Por último, o tempo. Não é fácil desenvolver uma investigação em paralelo com uma atividade profissional exigente de forma ininterrupta. Só uma autorregulação permanente e uma apertada gestão do tempo, muitas vezes em prejuízo das relações familiares e sociais, mas nunca das obrigações profissionais, possibilitou a concretização da investigação no tempo previsto.

Tratando-se de um estudo pioneiro, principalmente em relação ao público-alvo, o assunto não se esgota, pelo contrário, abre novas perspetivas para futuras investigações. Sugerimos a introdução de outros instrumentos e técnicas de análise de dados, permitindo a recolha de informação relevante por outros meios; o alargar da investigação a outros participantes, de forma a obter outros pontos de vista em relação à temática, por exemplo, diretores escolares e coordenadores das estruturas intermédias, a quem cabe um primeiro contacto e uma primeira função de integração dos professores em mobilidade; por fim, sugerimos caminhar noutras linhas de investigação, nomeadamente nos efeitos da mobilidade docente no quotidiano das comunidades educativas, particularmente na cultura e no clima de escola, bem como nos alunos, por via da descontinuidade educativa que provoca.

Referências

Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2016). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *NBER Working Paper Series*, *41*, 1-41. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004.

Afonso, N. (2004). A Globalização, O Estado e a Escola Pública. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, *4*, 32-41.

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico* (2ª edição). Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I (1996a). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Cortez.

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.). *Coordenação, supervisão e liderança. Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Almeida, M. I. (2004). Docentes para uma educação de qualidade: Uma questão de desenvolvimento profissional. *Educar em Revista*, *24*, 165-176. doi: 10.1590/0104-4060.354.

Almeida, M. M., Costa, E., Pinho, A. S., & Pipa, J. (2018). Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? *Revista Portuguesa de Educação*, *31*(2), 196-214. doi: 10.21814/rpe.14278.

Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2ª Edição). doi: 10.14195/978-989-26-0879-2.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2ª Edição). doi: 10.14195/978-989-26-0879-2.

Araújo, S. (2017). Raising skills in Portugal. *OECD Economics Department Working Papers*, *1405*, 2-44. doi: 10.1787/fca87bb4-en.

Azevedo, K. A. A., & Silva, A. L. F. (2012). Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar. *Artigo Científico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional*, 1-31.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barone, T. (1996). A future for teacher education: Developing a strong sense of profissionalism. In J. Sikula, T. J. Buttey & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1118-1149). New York: Macmillan.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189. doi: 10.1080/03057640902902252.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (2004). O pacto educativo para o futuro: Um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, *34*, 69-108.

Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: Que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, II Série, *3*, Porto, 17-27.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boto, C. (2018). António Nóvoa: Uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa, Secção: entrevistas*, São Paulo, *44*, 1-24. doi: 10.1590/S1678-4634201844002003.

Brandão, A. M. (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica. *Configurações*, *3*, 83-106.

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. doi: 10.35362/rie3872605.

Capelo, M., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2009). Stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores. *Atas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658.

Cardoso, M. I. S. T., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. S. (2016). A identidade do professor: Desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, *21*(65), 371-390. doi: 10.1590/S1413-24782016216520.

Carrapiço, F., & Miranda, F. P. R. (2012). O Perfil do Professor no contexto de crise económica e no quadro da Sociedade da Informação e Comunicação. *Saber & Educar*, *17*, 52-61.

Carvalho, R. S. T., & David, A. (2015). Saberes docentes e o professor reflexivo: Reflexões na prática escolar. *Debates em Educação*, *7*(13), 156-167. doi: 10.28998/2175-6600.

Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2015). Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. *Educar em Revista*, *58*, 237-252. doi: 10.1590/0104-4060.43236.

Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: A. Nóvoa (Ed.). *Profissão Professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.

Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-Service Education*, *34*(3), 375-390. doi: 10.1080/13674580 802003060.

CNE (2016). *Parecer n.º 6/2016 sobre Organização da escola e promoção do sucesso escolar*. Diário da República n.º 222, 2.ª série, de 18 de novembro. Lisboa: CNE.

CNE (2017). *Organização escolar: Os agrupamentos*. Coleção Estudos: Edição eletrónica. Lisboa: CNE.

CNE (2019a). *Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: CNE.

CNE (2019b). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE.

Coimbra, M. N. C. T., Marques, A. T., & Martins, A. M. O. (2012). Formação e supervisão: O que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, *20*, 31-46.

Comissão Europeia (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia (2018). A Carreira Docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia (2019). Education and Training Monitor 2019. Luxemburgo: *Serviço de Publicações da União Europeia*. doi: 10.2766/442033.

Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores* (2ª Edição). São Paulo: Cortez.

Corradini, S. N., & Mizukami, M. D. (2011). Formação Docente: O profissional da sociedade contemporânea. *Estudo em Formação Docente*, *4*, 53-62.

Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportado por software*. Aveiro: Ludomedia.

Cunha, M. B. (2019). Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa*, *45*, 1-21. doi: 10.1590/s1678-4634201945192989.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, *31*, 213-230. doi: 10.1590/S0104-40602008000100013.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea Ediciones.

Day. C., & Kington. A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching, Pedagogy. *Culture & Society*, *16*(1), 7-23. doi: 10.1080/14681360701877743.

Decreto-Lei n.º 27:084/36, de 14 de outubro (Promulga a Reforma do Ensino Liceal de António Carneiro Pacheco).

Decreto-Lei n.º 354/74, de 14 de agosto (Determina que sejam remunerados durante as férias escolares de Verão os professores agregados, eventuais ou provisórios de vários graus de ensino).

Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho (Fixa os novos vencimentos do pessoal docente de vários graus de ensino).

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (Estabelece a regulamentação da gestão das escolas).

Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de janeiro (Reformula e reestrutura os quadros das escolas dos atuais ensinos preparatório e secundário e estabelece os mecanismos legais necessários a uma maior estabilidade profissional dos professores).

Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto (Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário).

Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro (Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório).

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril (Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 384/93, e 18 de novembro (Cria os quadros de zona pedagógica previstos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro (Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, estabelecendo ainda algumas normas transitórias. Publica, em anexo, a versão integral do Estatuto com as alterações agora introduzidas).

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (Altera (sétima alteração) o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, republicado em anexo e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro).

Decreto–Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho (Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, bem como à respetiva republicação).

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho (Estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados).

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro (Procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho).

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho).

Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15 de março (Altera o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação).

Decreto-Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio (Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio (Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente e respetivos efeitos durante o 1.º ciclo de avaliação de desempenho que se conclui no final do ano civil de 2009).

Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro (Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 5106-A/2012, de 12 de abril (Define um conjunto de normas relacionadas com as matrículas, distribuição dos alunos por escolas e agrupamentos, regime de funcionamento das escolas e constituição de turmas).

Despacho n.º 9004-A/2016, de 13 de julho (Estipula as condições em que os docentes dos ensinos básico e secundário podem requerer a mobilidade por motivo de doença).

DGEEC (2019a). *Educação em Números - Portugal 2019*. Lisboa: DGEEC.

DGEEC (2019b). *Perfil do docente 2017-2018*. Lisboa: DGEEC.

DGEEC (2019c). *Perfil do Docente 2017/2018 - Análise Sectorial*. Lisboa: DGEEC.

Dias, M. C. D. L. R. (2013). *O impacto da mobilidade docente na organização escolar: Lideranças - que desafios?* (Master's thesis, Universidade Aberta). Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/61424565.pdf

Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T. (2013). Profissionalismo docente em tempo de crise. *Revista ELO*, *20*, 69-80.

Estrela, M.T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: Tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, *2*, 5-30.

Ferreira, L. G. (2017). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Diálogos sobre professores iniciantes. *Acta Scientiarum. Education*, *39*(1), 79-89. doi: 10.4025/actascieduc.v39i1.29143.

Fialho, I., & Sarroeira, L. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação. Temas e problemas*, *9*, 1-20.

Fiorentini, D., & Crecci, V. (2013). Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, *5*(8), 11-23.

Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *1*(2), 240-256.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, *33*(3), 182-188.

Flores, M. A. (2016). O futuro da profissão de professor. In M. L. Spazziani (Ed.), *Profissão Professor: Cenários, tensões e perspetivas* (pp. 332-355). São Paulo: Editora Unesp.

Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Formosinho, J. & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: Do Estado Novo à democracia. *Educação, Temas e Problemas*, *6* (12-13), 27-40.

Fortunato, I., & Penteado, C. L. C. (2015). Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo. *Educação Temática Digital*, *17* (2), 377-393.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, A. F. R. (2013). Imprensa portuguesa constrói imagem negativa da profissão docente. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, *1* (1), 207-222.

Freitas, C. M. V. de (2001). *Gestão flexível do currículo. Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente* (2ª Edição). Porto Alegre: Artmed.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, *2*, 89-107.

Galindo, W. C. M. (2004). A construção da identidade profissional docente. *Psicologia Ciência e Profissã*o, *24*(2), 14-23.

Garzoni, S. P., & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de pesquisa*, *47*(166), 1396-1413.

Gil, J. M. S., & Hernández-Hernández, F. (2016). *Professores na incerteza: Aprender a docência no mundo atual*. Porto Alegre: Penso Editora.

Gomes, A. A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: Uma análise de egressos do curso de Pedagogia. *Paper apresentado no VI Congresso Português de Sociologia*. FCSH da Universidade Nova de Lisboa.

Gómez-Torres, F. H. (2015). Los sentimentos y las emociones en la identidad profesional del profesor. *Praxis Pedagógica*, *16*, 39-52.

Gonçalves, C. L., & Almeida, L. A. A. (2019). Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. *Revista Educação*, *42*(1), 85-95. doi: 10.15448/1981-2582.2019.1.29748.

Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In: A. Nóvoa (Ed.). *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, *8*, 23-36.

Grácio, R. (1983). O Congresso do Ensino Liceal e os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário, Uma Alternativa sob o Caetanismo. *Análise Social*, XIX (77-78-79), 759-791.

Guin, K. (2004). Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools. *Education Policy Analysis Archives*, *12*(42), 1-30.

Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *National center for analysis of longitudinal data in education research. Working Paper*, *170*, 1-47.

Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: Uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 1-17). Brasil: Universidade de Santa Catarina.

Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Ed.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis*, *7* (2), 192-202.

Junior, E., & Oliveira, D. (2016). Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, *46*(160), 312-332. doi: 10.1590/198053143370.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, *9*(5/6), 443-456.

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedago.

Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa documental: Considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, *2*, 243–247.

Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199-208). Oxford: Routledge.

Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho (Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Aprova a lei de bases do sistema educativo).

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior).

Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro (Aplica aos docentes inseridos na carreira o regime jurídico da requalificação de trabalhadores em funções públicas).

Lei n.º 12/2016, de 28 de abril (Elimina a requalificação de docentes, procedendo à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, à décima quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração à Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro).

Lei n.º 16/2016, de 17 de junho (Revoga a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, procedendo à décima quinta alteração ao Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à revogação do Decreto-Lei n.º 146/2013).

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, *3*(57), 371-389.

Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, *48*, 69-91.

Leite, L. (2010). Formação inicial de Educadores de Infância e de Professores na Universidade do Minho: Das Licenciaturas aos Mestrados em Ensino. In R. Castro, M. Moreira, A. Gomes, J. Costa, J. Nunéz, L. Leite, L. Alonso, M. Durães, M. Forjaz, P. Correia & P. Menezes (Eds.), *A Formação Inicial de Professores na Universidade do Minho: Que (Des)Continuidades?* (pp. 1-9). Braga: Universidade do Minho.

Leite, L., Dourado, L., & Morgado, S. (2018). Formação contínua de professores de ciências, em Portugal: Desafios e formas de os superar. In A. F. Cachapuz, A. Shigunov Neto, & I. Fortunato (Eds.), *Formação inicial e continuada de professores de ciências: O que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 235-256). São Paulo: Edições Hipótese.

Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas escolas: Estruturas, processos, conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *49*(2), 27-53.

Machado, E. J., & Abelha, M. (2014). Avaliação de professores: Que lições do caso português? *Olh@res*, *1*(2), 55-80.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/revista de ciências da educação*, *8*, 7-22.

Martins, M. F. S. (2011). Os rankings das escolas em Portugal: Explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Eletrónica de Educação*, *5*(1), 91-109.

Mendonça, A. (2012). A Escola em Tempo de Crise: Desafios da Profissão Docente. In A. V. Bento (Ed.), *A Escola em tempo de crise: Oportunidades e Constrangimentos* (pp. 19-29). Funchal: Centro de Investigação em Educação - Universidade da Madeira.

Monteiro, A. R. (2015). *Profissão docente: Profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez editora.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *19*(73), 793-812.

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do "Olhar" de Professores e de Estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *46*(2), 189-209.

Nascimento, J. V., & Graça, A. (1998). A evolução da perceção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. *Anais do Congreso galego de educación física*. Porto: Universidade do Porto.

Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *41*(2), 207-218.

Nóvoa, A. (1992). A Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Don Quixote.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2005). *Evidente mente: Histórias da educação*. Porto: Asa.

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In: Portugal 2007 - *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida* (pp. 1-14). Lisboa.

Nóvoa, A. (2013). *Vidas de professores* (2ª Edição). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, *47*(166), 1106-1133.

Nunes, C. P., & Oliveira, D. A. (2016). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, *43*(1), 66-80. doi: 10.1590/s1517-97022016041 45487.

OCDE (2005). Teachers Matter - Attracting, Devoloping and Retaining Effective Teachers, *OECD Publishing*, Paris.

OCDE (2019a). TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS*, OECD Publishing*, Paris. doi: 10.1787/1d0bc92a-en.

OCDE (2019b). Portugal - Country Note - TALIS 2018 Results, *OECD Publishing*, Paris. doi: 10.1787/1d0bc92a-en.

OCDE (2019c). Education at a Glance 2019: OECD Indicators, *OECD Publishing*, Paris. doi: 10.1787/f8d7880d-en.

Oliveira, A. M. R. (2007). A contribuição da prática reflexiva para uma docência com profissionalidade. *Boletim Técnico do SENAC*, *33*(1), 42-61.

Oliveira-Formosinho, J. (2010). A mobilidade docente compulsiva como obstáculo ao desenvolvimento profissional das educadoras de infância. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 25-49). Mangualde: Edições Pedago.

Osuna, F., & Mata, K. (2015). Identidad profissional docente: ¿Qué significa ser professor? *European Scientific Journal*, *11*(32), 97-110.

Pinto, A., Lima, M., & Silva, A. (2003). Stress Profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reação de burnout. *Psychologica*, *33*, 181-194.

Pinto, J. (2000). Mobilidade docente e avaliação dos alunos: A frente e o verso. In J. Formosinho & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Estudos sobre mobilidade docente - descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica* (pp. 85-95). Cadernos PEPT 23. Lisboa: Ministério da Educação.

Ponte, J. P. (2005). *A formação do professor de matemática: Passado, presente e futuro. Educação matemática: Caminhos e encruzilhadas*. Encontro Internacional em homenagem a Paulo Abrantes. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto (Define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos).

Portaria n.º 156-B/2013, de 19 de abril (Procede a extinção dos quadros de zona pedagógica existentes, criando novos quadros).

Portaria n.º 9/2017, de 5 de janeiro (Identifica as unidades orgânicas de ensino da rede pública do Ministério da Educação, constituídas por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a funcionar no ano escolar de 2016-2017).

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico* (2ª edição). Novo Hamburgo: Feevale.

Reis, P. (2015). A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão dos professores. Formação inicial de professores. *CNE - Seminários e colóquios*, 284-291.

Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.

Rita, J. S., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho, 1151-1161.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre educação*, *12*(13), 105-126.

Roldão, M. C. (2007a). Função Docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, *12*(34), 94-103.

Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, *71*, 24-29.

Roldão, M. C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, *22*(2), 191-202. doi: 10.24220/2318-0870v22n2a3638.

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2012). How teacher turnover harms student achievement. *Calder Working Paper*, *70*, 1-42.

Rosa, M. C. (2016). Situação do professorado em Portugal: Identidades fragmentadas entre a paixão e o desencanto. *Educação, 39*(3), 412-420. doi: 10.15448/1981-2582.2016.3. 22257.

Ruiz, A. G. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos?. *Andamios. Revista de Investigación Social*, *12*(27), 305-333.

Ryan, S. V., Von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.016.

Sá-Chaves, I. (2017). Formação de Professores: Vinte anos sem Donald Schön. O que fica das vidas que passam? In A. S. Neto & I. Fortunato (Eds.), *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* (pp. 54-81). São Paulo: Edições Hipótese.

Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C., & Guindani, J. F. (2009). Documentary research: Theoretical and methodological clues. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, *1*, 1-14.

Sacristán, J. G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Ed.). *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Sadalla, A. A., & Sá-Chaves, I. (2008). Constituição da reflexividade docente: Indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD - Educação Temática Digital*, *9*(2), 189-203. doi: 10.20396/etd.v9i2.826.

Salgueiro, A. C., & Costa, J. A. (2013). Lógicas de ação organizacional na avaliação de desempenho docente: Dados de um estudo de caso sobre o primeiro ciclo avaliativo (2007-2009). In E. A. Machado, N. Costa & M. P. Alves (Eds.), *Avaliação de Desempenho Docente: Compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 91-107). Santo Tirso: De Facto Editores.

Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: Um estudo comparativo 2013-2017. *Psicologia, educação e cultura*, *12* (1), 250-270.

Santos, D., Reis, L., & Sá, J. (2015). Sistema de Colocação de Professores em Portugal: Problemas e soluções. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, *4*(2), 53-69.

Santos, J. R., & Ferreira, L. G. (2016). Desenvolvimento profissional, vida e carreira: História de professores atingidos pelo mal-estar docente. *Revista Educação e Emancipação*, *9*(2), 108-137. doi: 10.18764/2358-4319.v9n2p.

Saraiva, M., & Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, *12*(2), 25-52.

Sarmento, T. (2017). Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. *Revista de Educação PUC-Campinas*, *22*(2), 285-297. doi: 10.24220/2318-0870v22n2a3679.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Severo, J. L. (2016). Formação e profissionalidade docente: A pedagogia como base de saberes e competências do professor. *Revista Reflexão e Ação*, *24*(2), 261-279. doi: 10.17058/rea.v24i2.4695.

Silva, A. M. C., & Herdeiro, R. (2015). Avaliação do desempenho docente: Conflitos, incertezas e busca de sentido(s). *Educar em Revista*, *1*, 137-156.

Silva, M. H. D. (2011). Algumas Considerações de ordem Crítica à perspetiva da prática reflexiva. *Revista portuguesa de pedagogia*, Extra-Série, 455-466.

Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, *8*, 61-74.

Stoleroff, A., & Santos, P. (2012). Fragmentos de vidas profissionais de professores: Vivências e reações às recentes reformas educativas. *VII Congresso Português de Sociologia: Sociedade, Crise e Reconfigurações*. Porto: Universidade do Porto.

Stroot, S. (1996). Organizational socialization: Factors impacting beginning teachers. In S. Silverman & C. Ennis, (Eds.). *Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction* (pp. 339-365). Champaign: Human Kinetics.

Torres, F. H. G., & Gutiérrez, E. M. N. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y Ciudad*, *29*, 188-198.

Tuzzo, S. A., & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenómeno como génese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, *4*(5), 140–158.

Vagi, R., & Pivovarova, M. (2016). Theorizing teacher mobility: A critical review of literature. *Teachers and Teaching*, *23*(7), 781-793. doi: 10.1080/13540602.2016.1219714.

Vandenberghe, R., & Huberman, M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Varela, R. C., 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). *Jornal da Fenprof*. Lisboa: FCSH da Universidade Nova de Lisboa.

Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (2ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Xaba, M. I. (2003). Managing teacher turnover. *South African Journal of Education*, *23*(4), 287-291.

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, *29*(103), 535-554. doi: 10.1590/S0101-73302008000200012.

Zimmermann, E., & Bertani, J. (2003). Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, *20*(1), 43-62. doi: 10.5007/%x.

Apêndices

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

Apêndice I - Transcrição das notícias / reportagens

Caminho: Fonte Interna/

Nome	Class	Cod	Ref
1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP		14	12
2 - 2011 09 01 Concurso nacional de professores SIC		10	8
3 - 2011 09 01 Professores desempregados RTP		7	4
4 - 2011 09 01 Professores nómadas SIC		11	10
5 - 2013 06 04 O que é ser professor RTP		11	9
6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI		14	13
7 - 2013 09 10 Regresso às aulas RTP		10	8
8 - 2013 09 16 Nómadas do sistema TVI		12	12
9 - 2013 11 17 Professor vive numa autocaravana SIC		8	6
10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC		25	34
11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC		18	26
12 - 2018 04 21 Novo concurso interno RTP		12	8
13 - 2018 06 27 Professores estão cada vez mais velhos TVI		5	3
14 - 2018 08 31 20 mil professores colocados TVI		7	4
15 - 2018 08 31 Colocação de professores RTP		11	7
16 - 2018 09 03 Professores não colocados SIC		7	6
17 - 2018 09 04 Colocação de professores SIC		10	7
18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC		13	10

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC1 - 2011/08/03 - PROFESSORES SEM COLOCAÇÃO - RTP

#1 00:00:00 - 00:00:17
Pivô 1: Perto de 40.000 professores profissionalizados ficaram sem colocação, vão agora concorrer para as 3000 vagas que ainda não foram preenchidas e para os horários em falta nas escolas. É uma última esperança para quem já desespera por ter um futuro cada vez, e sempre, mais incerto.

#2 00:00:17 - 00:00:21
Jornalista 1: É uma angústia de verão para milhares de professores contratados.

#3 00:00:21 - 00:00:40
Professor 1 (P1) - Não tenho ficado colocado nunca em setembro, sou chamado geralmente por volta de outubro, mas este ano estou bastante ansioso nesse aspeto, não sei sequer se em outubro serei chamado, porque de facto reparei que entraram muito menos professores no grupo do qual eu faço parte, que é o grupo de Filosofia, como na generalidade de todos os grupos.

#4 00:00:39 - 00:00:54
P2 - Todos os anos é assim por esta altura, é um período sempre difícil porque passamos um mês de férias, em que as férias não chegam a ser férias, não é? Estamos a pensar sempre onde é que iremos ficar colocados no ano seguinte.

#5 00:00:54 - 00:01:00
Jornalista 1: Plandina (P2) ainda não sabe, contratada desde 99, já percorreu o país como professora de História.

#6 00:01:00 - 00:01:16
P2 - Já estive em Moura, no Alentejo, em Almodôvar, já estive em Lagos, estive em Santiago do Cacém, estive em Setúbal, estive em Alvito - Cascais, estive em Rio de Mouro, no Casal de São Brás...

#7 00:01:16 - 00:01:24
Jornalista 1: Miguel (P1), professor de Filosofia, percorreu quase tantas, mas só no ano passado, uma precariedade que condiciona a vida pessoal.

#8 00:01:24 - 00:01:35
P1 - Não permite ter grandes projetos para o futuro não é, não permite grandes planos como, por exemplo, mesmo em relação a filhos é algo que fica sempre mais complicado, não penso nisso sequer nesta altura.

#9 00:01:35 - 00:01:48
P2 - Acabei por ficar solteira, divorciada, neste momento, e sem filhos. É muito difícil manter uma relação à distância, não é? Todos os anos...

#10 00:01:48 - 00:02:02
Jornalista 1: Agora resta-lhes concorrer às 3000 vagas que ficaram por preencher e aos horários que as escolas pontualmente vão precisando, horários de preferência completos, se não, há que procurar um emprego complementar. Plandina já conhece a situação.

#11 00:02:02 - 00:02:14
P2 - Consegui fazer investigação, mas em part-time, cheguei também a trabalhar noutras coisas como fotocópias, um call center, e coisas assim do género.

#12 00:02:14 - 00:02:27
P1 - É um estado de ansiedade, naturalmente, em que eu quero encontrar emprego o mais depressa possível, mas é também de alguma revolta, mais do que ansiedade, também é de alguma revolta, porque temos consciência que fazemos falta às escolas.

#13 00:02:27 - 00:02:36
Jornalista 1: Segundo a Fenprof, perto de 40.000 professores profissionalizados ficaram fora das escolas. A partir de agora só para poucos existe ainda a esperança de encontrarem um lugar.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC2 - 2011/09/01 - CONCURSO NACIONAL DE PROFESSORES - SIC

#1 00:00:00 - 00:00:14
Pivô 2: Carmen Sofia é professora de matemática e não ficou colocada. Nos últimos sete anos andou de um lado para o outro sem poiso fixo. Apesar da tristeza, tem esperança, diz que a matemática precisa de Professores.

#2 00:00:14 - 00:00:26
Jornalista 2: Carmen Sofia (P3) é professora de matemática há sete anos, é de Anadia mas nunca deu aulas perto de casa. Este ano ficou sem colocação e é para este centro de emprego que se dirige esta manhã.

#3 00:00:26 - 00:00:43
P3 - Eu já esperava mais ou menos este desfecho, no entanto não vou fazer disto um drama, porque hoje é dia um, as escolas começam a trabalhar a valer a meados de setembro, com alunos, e os alunos não trabalham sem professores, e nós somos lá precisos. Portanto, quando for para arrancar a trabalhar a valer, os professores têm que ser chamados.

#4 00:00:43 - 00:00:48
Jornalista 2: O desgosto por não ter obtido colocação não lhe esmorece o animo com que enfrenta a vida que escolheu.

#5 00:00:47 - 00:01:11
P3 - Não lhe vou dizer que hoje sou a pessoa mais feliz do mundo, porque eu preferia hoje estar-me a apresentar na escola e saber com o que contava, começar a saber com que anos ia trabalhar, a preparar a minha vida, e eu estou aqui hoje, no Porto, sem saber onde é que vou estar daqui a quinze dias. Não é agradável, não contava numa altura destas do campeonato, já tenho algum tempo de serviço, acho que já fiz algum investimento na minha carreira, que não se justificava estar numa situação destas.

#6 00:01:11 - 00:01:19
Jornalista 2: Nos últimos anos há cada vez mais professores de fora das listas de colocações, os números não param de crescer, uma vida incerta e difícil.

#7 00:01:19 - 00:01:42
P3 - Se pudesse escolher outra vida, não fora do ensino, escolhia, claro! Era muito mais agradável eu acabar o dia, vir toda contente porque o dia correu bem na escola e depois ainda ter um café com um amigo, uma sobrinha a vir correr, essas coisas, não é? Mas não, estou deslocada, estou deslocada, tenho o fim-de-semana para fazer mais uma viagem para baixo, para me dedicar às coisas que tenho lá em baixo, aprendi a viver assim.

#8 00:01:41 - 00:01:46
Jornalista 2: O ano letivo teve arranque este mês, milhares de professores ficam à espera de uma chamada de última hora.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC3 - 2011/09/01 - PROFESSORES DESEMPREGADOS - RTP

#1 00:00:00 - 00:00:11
Pivô 3: Mais de 37.000 professores ficaram sem trabalho depois de conhecidos os resultados do concurso de colocação de docentes. Foram muitos os que esta manhã se descolaram aos Centros de Emprego.

#2 00:00:11 - 00:00:18
Jornalista 3: Desde que escolheu ser professora, Margarida Ribeiro (P4) habituou-se às filas do Centro de Emprego.

#3 00:00:17 - 00:00:26
P4 - Há oito anos que me vejo nesta situação e não sei quando é que isto irá mudar, possivelmente acho que nunca vai mudar, nos próximos tempos não vai mudar certamente.

#4 00:00:27 - 00:00:30
Jornalista 3: Portanto o início de cada ano letivo é uma angústia?

#5 00:00:30 - 00:00:39
P4 - Todos os anos é isto, sim! Este ano penso que ainda vai ser pior porque nunca vimos um ano com tanta gente sem colocação.

#6 00:00:39 - 00:01:00
Jornalista 3: Ao todo ficaram por colocar mais de 37.000 candidatos. Margarida tem agora de esperar para saber se consegue, ou não, um dos 3000 horários que ainda não foram preenchidos. Joana (P5) sonha com a docência há já quatro anos, mas tem apenas conseguido colocação como animadora de projetos TEIP ou Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

#7 00:01:00 - 00:01:21
P5 - Vou formalizar a inscrição no Centro de Emprego e aguardar que apareçam algumas coisas, estão a começar a sair na plataforma algumas colocações para os projetos TEIP, para técnicos especializados, vou tentar aguardar para ver se consigo alguma coisa, nem que seja pouco tempo, mas pronto.

#8 00:01:21 - 00:01:26
Jornalista 3: Em relação ao último ano letivo foram contratados menos 4500 professores.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC4 - 2011/09/01 - PROFESSORES NÓMADAS - SIC

#1 00:00:00 - 00:00:14
Pivô 4: Alargar a área geográfica é para muitos professores a única forma de conseguir colocação. É o caso de Marta Cancela (P6), dá aulas há quase uma década, anda sempre de mala feita de um lado para o outro, nunca ficou perto de casa.

#2 00:00:14 - 00:00:21
Jornalista 4: Professora do primeiro ciclo há oito anos, Marta nunca ficou colocada na área onde reside, em Aveiro.

#3 00:00:20 - 00:00:38
P6 - Eu comecei no Algarve, no ano letivo seguinte fiquei em Vila Nova de Poiares, depois fui para o norte, para Braga, regressei ao sul, Lisboa, no ano seguinte fui para a ilha das Flores, Cartaxo, e há dois anos letivos que estou em Braga, no Agrupamento Maximinos.

#4 00:00:38 - 00:00:41
Jornalista 4: Uma vida nómada aos 31 anos.

#5 00:00:41 - 00:01:04
P6 - Eu tinha muitos planos, muitos sonhos quando estava a tirar a licenciatura, sabia que a vida de professor não era uma vida fácil, mas pensei que em 2/3 anos conseguiria estabilizar, pelo menos conseguiria ficar perto da minha área de residência, que não teria que me deslocar todos os anos para muitos quilómetros.

#6 00:01:03 - 00:01:12
Jornalista 4: A professora faz parte de uma geração de docentes que parou de fazer planos, ainda não constituiu família e regressa todos os anos a casa dos pais.

#7 00:01:12 - 00:01:40
P6 - Posso dar-me ao luxo de arrumar as minhas coisas e seguir, não ter que me preocupar, por ter uma criança, de procurar uma creche para ela, sou mesmo só eu, mas não posso planear a minha vida além de 31 de agosto, porque não sei. Não sei onde é que eu vou estar no mês de setembro, se vou estar no Norte ou no sul do país, não posso fazer planos. Constituir uma família também é complicado com tudo isso, é muito complicado, muito mesmo.

#8 00:01:39 - 00:01:47
Jornalista 4: Marta Cancela está outra vez de malas aviadas, a caminho de uma nova escola. Este ano vai lecionar em Albufeira, no Algarve.

#9 00:01:46 - 00:02:10
P6 - Neste panorama de 37.000 professores no desemprego, no caso do primeiro ciclo uma lista com cerca de 15.000 professores, eu consegui ser uma das 74 / 75 colocadas. Nesse aspeto posso-me considerar uma privilegiada, porque sei que desde hoje, até 31 agosto, vou ter um trabalho, vou ter com que me sustentar.

#10 00:02:10 - 00:02:19
Jornalista 4: O ritual repete-se, ano após ano, uma nova escola, novos alunos, novos colegas, e um quarto ou uma casa nova para arrendar nos próximos dias.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC5 - 2013/06/04 - O QUE É SER PROFESSOR - RTP

#1 00:00:00 - 00:00:10
Pivô 5: Os cortes nas despesas públicas poderão levar ao despedimento de muitos professores. O Sérgio Vicente (jornalista) foi à procura de vários exemplos de docentes e traçar-lhes diversos retratos.

#2 00:00:10 - 00:00:20
P7 - Temos três dias para fazer as malas e arrumarmos a tralha e dirigirmo-nos para a escola.

#3 00:00:20 - 00:00:35
Jornalista 5: É assim desde 2008, de Braga para a Amadora, da Amadora para os Açores, dos Açores para Azeitão, de Azeitão novamente para os Açores e agora, há dois anos, em Paço D'arcos. Tem sido esta a vida de saltimbanco de Joana Pereira (P7).

#4 00:00:35 - 00:00:51
P7 - A grande dificuldade é ter estabilidade e equilíbrio na vida. Estando desempregados, podemos ser chamados para qualquer zona do país que tenhamos concorrido, que é o meu caso, que concorro para todo lado porque quero efetivamente trabalhar.

#5 00:00:51 - 00:00:58
Jornalista 5: É o custo de um início de carreira para quem decidiu ser professor em Portugal. Sílvia (P8) dá aulas há oito anos.

#6 00:00:57 - 00:01:00
P8 - Ainda estou como contratada!

#7 00:01:00 - 00:01:04
Jornalista 5: Entrou em 2009 no concurso e este ano vai ser uma nova aventura, é isso?

#8 00:01:04 - 00:01:17
P8 - Exatamente, exatamente, uma nova aventura, portanto, às vezes perguntam-me: "Então como é que é, para o ano, ficas cá, não ficas?". "Não, não fico!", claro que é um receio, é uma angústia.

#9 00:01:17 - 00:01:22
Jornalista 5: Acha que é mais difícil, hoje em dia, ser um professor com 30 anos de idade ou com 30 anos de carreira?

#10 00:01:22 - 00:01:28
P8 - Bem, as preocupações são diferentes, são diferentes.

#11 00:01:29 - 00:01:30
Jornalista 5: Nem sempre! Na sala de professores da Escola Rainha Dona Leonor, em Lisboa, recebe-nos a professora Edviges Ferreira, 57 anos, quase 30 de profissão.

#12 00:01:39 - 00:01:57
- Há uma coisa que é muito importante, há uma massa humana que nós temos à nossa frente, que são os nossos alunos, essa massa humana faz-nos por de parte todos os problemas. Posso dizer que estou nesta escola há 26 ou 27 anos.

#13 00:01:52 - 00:01:54
Jornalista 5: À conversa junta-se uma colega.

#14 00:01:58 - 00:02:00
- Eu estou há menos e deve ser o último ano!

#15 00:02:00 - 00:02:06
Jornalista 5: Inês Correia, professora de História, contratada há 26 anos.

#16 00:02:06 - 00:02:09
- Nós gostamos dos nossos alunos!

#17 00:02:08 - 00:02:10
Jornalista 5: Quantos é que tem atualmente?

#18 00:02:10 - 00:02:16
- Então, tenho 5 turmas, a 30 alunos, 150!

#19 00:02:18 - 00:02:23
Jornalista 5: Várias gerações de professores num sistema público de ensino em ebulição.

#20 00:02:23 - 00:02:32
P7 - Da minha turma, que éramos cerca de quarenta, é provável que apenas três ou quatro estejamos a trabalhar no oficial.

#21 00:02:32 - 00:02:33
Jornalista 5: Tem família constituída?

#22 00:02:33 - 00:02:36
P8 - Quem me dera! (ter família constituída) Não, não tenho!

#23 00:02:41 - 00:02:48
Jornalista 5: Quatro professoras, todas à espera de um contrato, de um lugar no quadro, ou de dias melhores.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC6 - 2013/09/10 - MOBILIDADE DOS DOCENTES - TVI

#1 00:00:00 - 00:00:16
Pivô 6: Durante as últimas semanas milhares de professores esperaram pela publicação da lista de colocações, muitos ficaram sem escola para lecionar, outros foram colocados longe de casa, uma realidade que põe muitas vezes em causa a vida e o orçamento familiar. É o desafio do casal que vamos apresentar em seguida.

#2 00:00:19 - 00:00:37
Jornalista 6: José e Prazeres são casados e ambos professores de matemática. Foi com ansiedade e incerteza que esperaram o resultado das colocações para este ano letivo. A notícia: ambos foram colocados, mas José (P9) vai trabalhar a 120 km de casa e Prazeres (P10) a 60.

#3 00:00:37 - 00:01:03
P9 - Nós somos acusados de andarmos desmotivados! É verdade, andamos desmotivados. O ordenado do final do mês não chega, nós gostávamos de ver esta profissão mais dignificada, nós gostávamos que tudo não ficasse na teoria, nós gostávamos que, quando falam de estabilidade, veja a minha situação, não tenho estabilidade nenhuma a nível familiar, emocional também não mas, como eu disse, eu tenho que chegar à escola e deixar tudo para trás.

#4 00:01:03 - 00:01:18
Jornalista 6: Só na viagem, num total de cada dia, cada um perde quatro horas. Com dois filhos menores, este casal prepara-se agora para dar início a uma rotina que implica uma complexa estratégia de organização.

#5 00:01:18 - 00:01:47
P10 - Na escola onde fiquei colocada vão até às seis e trinta, portanto, mais uma hora de caminho são sete e trinta, chegar a casa, fazer jantar, dar banho aos miúdos e ajudar os miúdos nos trabalhos de casa e pô- los na cama, vão ser dez horas. E depois, se calhar, arrumar a cozinha e por aí fora, e às onze horas, se calhar, vou-me dedicar aos meus trabalhos da escola. Lá para a uma da manhã sou capaz de me deitar, talvez.

#6 00:01:46 - 00:02:00
Jornalista 6: Os dias perspetivam-se mais que atarefados e o orçamento familiar, bom, o casal já fez as contas à vida. Os números são precisos e claros, o futuro é incerto.

#7 00:01:59 - 00:02:31
P9 - Eu não sei, eu fiz um investimento, como viu, na casa, é a única coisa que eu tenho para pagar, mas é bastante. E, como eu lhe disse há pouco, eu não sei se tenho condições para suportar isto economicamente, não sei! Se eu há quatro anos pensava que realmente isto estabilizou, vou ficar por aqui, mais 20 menos 20, não era por aí, não é? Mas não, são 120 km, mais 120 km para cá, são cinco dias por semana.

#8 00:02:32 - 00:02:48
Jornalista 6: No ensino há 17 anos, Prazeres e José dizem nunca ter conseguido a estabilidade com que sonhavam. Para estes dois professores de matemática, o ano letivo começa agora com uma equação difícil de solucionar.

DOC7 - 2013/09/10 - REGRESSO ÀS AULAS - RTP

#1 00:00:00 - 00:00:14
Pivô 7: Milhares de professores permanecem na dúvida, sem saber se vão ou não ser contratados pelo Ministério da Educação. Normalmente essa informação chega no dia 1 de setembro, mas já estamos a 10 e há várias escolas que esperam pela chegada dos docentes.

#2 00:00:17 - 00:00:19
Jornalista 7: Isabel, boa tarde!

#3 00:00:18 - 00:00:20
P11 - Boa tarde, bem-vindos a minha casa!

#4 00:00:23 - 00:00:29
Jornalista 7: Isabel, então é em cima desta mesa que está a sua vida dos últimos 17 anos, não é?

#5 00:00:28 - 00:00:32
P11 - Uma parte dela, creio que consegui jantar a parte dos papéis.

#6 00:00:32 - 00:00:33
Jornalista 7: Então o que é que temos aqui?

#7 00:00:33 - 00:00:55
P11 - Ora, aqui temos agendas, que andam comigo, com a listagem das escolas e o tempo de serviço em cada uma delas, para não me perder. Eu creio que já vão em 23 ou 24 escolas. Tive a sorte de ser reconduzida estes últimos quatro anos, na mesma escola, mas de resto, todos os anos mudei e praticamente não repeti escolas.

#8 00:00:55 - 00:01:04
Jornalista 7: São 17 anos a dar aulas, sempre com vínculo precário ao estado, este bloco de notas fala por si.

#9 00:01:03 - 00:01:20
P11 - Temos aqui desde a profissionalização, na Escola Poeta Joaquim Serra, (...) até Carcavelos, onde fiquei então estes últimos quatro anos.

#10 00:01:20 - 00:01:29
Jornalista 7: Isabel Galucho (P11) é apenas um caso entre 50.000. Professores com contratos sucessivos com o Ministério da Educação.

#11 00:01:29 - 00:01:52
P11 - Por mais que nos empenhemos, por mais que tentemos, por mais que mostremos o nosso valor enquanto professores, vamos no final do ano embora, sem mais nada. Portanto, a 31 ainda somos professores, a 1 de setembro já não somos mais nada, somos indivíduos qualificados profissionalmente para dar aulas, é isso que nos chamam.

#12 00:01:52 - 00:02:04
Jornalista 7: Este ano, e ao contrário do que é habitual, no dia 1 de setembro, nenhum professor contratado ficou a saber o seu destino. A menos de uma semana do início do ano letivo, a dúvida permanece.

#13 00:02:03 - 00:02:16
P11 - Hoje os olhos estão ali, no site do Ministério, porque hoje é uma das datas possíveis para a saída das colocações, e há alguma esperança ainda, ainda não se perdeu esperança.

#14 00:02:15 - 00:02:20
Jornalista 7: Ou seja, o seu futuro e o próximo ano depende do que vai sair naquele site!

#15 00:02:19 - 00:02:25
P11 - Do que vai sair naquele site hoje, amanhã, depois, daqui a uma semana, não se sabe muito bem, não é?

#16 00:02:25 - 00:02:48
Jornalista 7: Em 2010, o sistema público de ensino contratou mais de 17.000 professores (17 275). Desde então o número tem vindo a baixar na ordem dos 5000 ao ano, em 2011 foram contratados pouco mais de 12000 (12 747), no ano passado foram apenas 7612. Este ano (2013) o número permanece uma incógnita.

#17 00:02:47 - 00:03:03
P11 - Estamos à espera, eu acho que a primeira pessoa que souber coloca lá logo alguma coisa, há muitas notícias também sobre a quantidade de horários que poderão estar, ou não, disponíveis, mas neste momento é tudo uma incógnita. É mesmo esperar, não há nada a fazer.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC8 - 2013/09/16 - NÓMADAS DO SISTEMA - TVI

#1 00:00:00 - 00:00:26
Pivô 8: No final de agosto muito professores ficaram a saber que tinham sido colocados muito longe de casa. Contamos-lhe agora a história de um docente, entre muitos outros, que tem que fazer longos percursos para continuar a ensinar. A professora Lúcia vai fazer, nada mais nada menos do que 260 km diariamente, para dar aulas, e gastar mais de metade do ordenado em viagens, tudo para não deixar de ver a família.

#2 00:00:26 - 00:00:44
Jornalista 8: Lúcia Lopes (P12), de 35 anos, e Mafalda Beltrão (P13), de 38, não se conhecem, mas ficaram perto uma da outra e longe das famílias. A professora Lúcia, da Marinha Grande, vai fazer 260 km, diariamente, para dar aulas em Santo António dos Cavaleiros.

#3 00:00:44 - 00:01:02
P12 - Tenho uma filhota de sete meses e agora tenho que fazer um trajeto, todos os dias, são 130 km cada viagem, 260 km por dia. Isto, ao final do mês vai ficar em 5200 km, o que vai ficar muito dispendioso.

#4 00:01:02 - 00:01:13
Jornalista 8: Também a professora Mafalda teve que fazer contas à vida e decidir o futuro da família. A viver em Viseu, soube em agosto que foi colocada em Lisboa para os próximos quatro anos.

#5 00:01:13 - 00:01:26
P13 - Fui novamente a concurso e efetivamente calhou-me outra vez Lisboa, por quatro anos. Claro que a minha vida está toda lá em cima, não é? E pronto, a ideia é virmos todos agora, a família toda para baixo.

#6 00:01:26 - 00:01:43
Jornalista 8: Os filhos de Mafalda, de 5 e 9 anos, já inscritos em Viseu, tiveram que ser transferidos para uma nova escola. Só na semana passada a família conseguiu casa. Estes últimos dias foram passados entre caixotes, porque não se conseguiu trazer tudo para Lisboa.

#7 00:01:43 - 00:01:54
P13 - Ainda estamos em mudanças, casa só consegui na semana passada, portanto eu acho é que estas colocações vêm muito tardiamente para as famílias se organizarem.

#8 00:01:54 - 00:02:00
Jornalista 8: A centenas de quilómetros de casa, por esta altura muitos professores tentam reorganizar as suas vidas.

#9 00:02:00 - 00:02:08
P12 - Mas claro, esta é a minha vocação, e cá estarei, mas vai ser muito difícil estar aqui.

#10 00:02:08 - 00:02:17
Jornalista 8: Uns fazem viagens prolongadas diariamente, outros mudam de residência, tudo para dar aulas e para não deixar de ver a família.

DOC9 - 2013/11/17 - PROFESSOR VIVE NUMA AUTOCARAVANA - SIC

#1 00:00:00 - 00:00:21
Pivô 9: Sem possibilidades de fazer uma viagem de ida e volta, de quase 200 km, um professor de Educação Física da Guarda, que foi colocado em São João da Pesqueira, no distrito de Viseu, optou por uma solução inesperada. O docente está a viver numa autocaravana, muito perto da escola onde dá aulas.

#2 00:00:26 - 00:00:48
Jornalista 9: A semana de Armando Neves, de 39 anos, começa à terça-feira. Ao volante de uma autocaravana sai da Guarda em direção a São João da Pesqueira, Viseu, onde é professor efetivo de Educação Física. Nos últimos anos consegui, quase sempre, destacamento para escolas mais próximas de casa, mas, desta vez, a sorte não lhe bateu à porta e foi forçado a fazer opções.

#3 00:00:47 - 00:01:13
P14 - Saio da Guarda com a caravana, há todo um processo logístico que é preciso montar, de desligar a caravana que está ligada à luz, para que possa carregar as baterias e também o frigorífico possa estar a funcionar devidamente, depois carrego a bicicleta, que me acompanha também sempre, e venho em direção a São João da Pesqueira. Portanto, monto a caravana e depois vou dar as minhas aulas.

#4 00:01:13 - 00:01:23
Jornalista 9: Aulas de desporto que para o professor, embora longe da família, rendem mais, afinal a casa ambulante está parada nas imediações da escola.

#5 00:01:23 - 00:01:54
P14 - O facto de estar cá, permite-me acabar por dar mais aos meus alunos, que também não têm culpa absolutamente nenhuma destes processos de colocação irracionais. Permite-me estar mais disponível, não ter de estar sempre a olhar para o relógio, com aquela ideia de ir embora, e ter uma tranquilidade que acaba por ser diferente. Claro que isto implica, em termos de modulação do nosso pensamento, algumas alterações e adaptações que são um pouco difíceis de fazer, mas que, face, como eu já disse, a todas estas circunstâncias, tive que acabar por realizar.

#6 00:01:53 - 00:02:03
Jornalista 9: Em 2005 ainda arriscou fazer a viagem de ida e volta, qualquer coisa como 200 km diários, mas hoje, em tempo de crise, a ordem é para poupar.

#7 00:02:03 - 00:02:24
P14 - No plano financeiro, eu sei que em termos de números redondos, eu teria que gastar, por norma, entre 500 e 600€ para poder fazer este transporte diariamente, e isto, no contexto atual, de cortes para todos os funcionários públicos, e com outras despesas que eu tenho a meu cargo, era naturalmente mais difícil de gerir esse processo.

#8 00:02:23 - 00:02:33
Jornalista 9: Comprada há ano e meio, para conhecer o país e a Europa, a autocaravana tem agora um outro papel. É ali que pernoita de terça a sexta-feira e é ali que faz as refeições.

#9 00:02:33 - 00:02:42
P14 - E aqui me entretenho, de vez em quando trago uma sopita lá de casa e faço aqui a minha merenda. Normalmente, a hora de almoço para mim é sempre muito a correr.

#10 00:02:42 - 00:02:58
Jornalista 9: O almoço é ligeiro, porque o dia de trabalho ainda não acabou, e os compromissos vão além das aulas. O trabalho minimiza as saudades da família, que são porventura a consequência mais gravosa desta opção extrema de usar a autocaravana como segunda residência.

#11 00:02:58 - 00:03:15
P14 - Claro, essa é a consequência maior, tenho duas filhas, uma delas estuda na Guarda, e está numa idade em que precisava naturalmente de ter mais apoio por parte do pai e, com esta consequência de estar fora, ela acaba por sair claramente prejudicada.

#12 00:03:14 - 00:03:31
Jornalista 9: O Agrupamento de Escolas não quis comentar. Aliás, a temerária Direção impediu a recolha de imagens no interior do estabelecimento de ensino. Só a Câmara autorizou a visualização do trabalho do professor no ginásio municipal. Em todo o caso, a inédita decisão de Armando Neves é apoiada.

#13 00:03:31 - 00:03:46
P14 - Na escola os colegas que têm conhecimento disto, e alguns alunos, acham alguma piada e eu tento levar isto com a piada possível e com o humor necessário, porque também é importante a gente ter um pouco de humor para levar as agruras da vida para a frente.

#14 00:03:46 - 00:03:57
Jornalista 9: Diz o ditado popular que "não há bem que sempre dure nem mal que perdure". Armando garante que a velhinha caravana de 22 anos cumpre a função, enquanto espera por outro concurso.

#15 00:03:56 - 00:04:25
P14 - O que eu pretendia claramente era que no próximo ano me fosse possível, conseguir, de forma clara, em termos de concurso de destacamento, aproximar-me da minha residência, e então esta etapa da minha vida terminaria. Caso isso não seja possível, vamos ver, eu irei avaliar, mas para já é para continuar porque, como disse, pesadas todas as circunstâncias, os prós e os contras de toda esta situação, para já ela tem mais aspetos positivos do que negativos.

#16 00:04:24 - 00:04:33
Jornalista 9: Armando Neves não se queixa e até encara a nova vida com sorriso, de resto, personaliza penas mais um sinal dos tempos.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC10 - 2017/01/13 - LONGE DE CASA - SIC

#1 00:00:18 - 00:01:04
P15 - Pampilhosa da Serra, Tábua, Silves, Miranda do Corvo, Caxias, Figueira da Foz, Benedita, no ano a seguir estive em Alapraia, perto de São João do Estoril, estive três meses, depois fui para São Teotónio, para Odemira, de São Teotónio estive em Coruche três anos, depois estive desempregado durante bastante tempo e fui fazer quarenta e dois dias a Ponte de Lima. Depois estive desempregado mais uma quantidade de tempo, fiz um mês em Pardilhó, depois estive desempregado mais três meses, fiz seis meses no Lumiar, em Lisboa, e agora estou aqui há dois anos, é o meu segundo ano aqui na Venda do Pinheiro.

#2 00:01:13 - 00:01:57
P16 - Comecei na Graciosa, nos Açores, depois fui para São Miguel trinta dias, Terceira, Vila Real de Santo António, Arouca, depois de Arouca emigrei, fui para o Reino Unido, depois, quando regressei fui para Vila do Conde, de Vila do Conde fui para Oeiras, de Oeiras para Lisboa, de Lisboa fui três anos para Caneças, Odivelas, depois fui colocada em Olhão, a seguir a Olhão fui para a Sertã, da Sertã fui para Vieira do Minho, de Vieira do Minho fui para Setúbal e agora estou aqui (Armação de Pêra).

#3 00:02:09 - 00:02:33
P17 - São João da Madeira, acumulo o horário com Santa Maria da Feira, depois passo por Válega, dois anos em Gaia, antes Vialonga três anos, volto outra vez cá, estive no Cávado, em Braga, estive em São Mamede de Infesta e agora no Montijo.

#4 00:02:49 - 00:03:12
Repórter 1: Manuel Correia (P17), 46 anos, residente em Espinho, este ano colocado no Montijo. Carla Rodrigues (P16), 37 anos, residente em São Pedro do Sul, este ano colocada em Armação de Pêra. Manuel A. Domingos (P15), 39 anos, residente em Manteigas, este ano colocado na Venda do Pinheiro.

#5 00:03:12 - 00:03:24
P15 - Agora aos 39 anos também acho que já tinha direito a assentar um bocadinho. Não é tipo ficar em Lisboa a viver, ou no Porto, mas ter outra estabilidade.

#6 00:03:23 - 00:03:26
Repórter 1: O que é que é para si assentar?

#7 00:03:25 - 00:03:33
P15 - Assentar era poder estar quatro anos letivos seguidos na mesma escola, por exemplo, que ainda não tive essa hipótese.

#8 00:03:32 - 00:03:50
P16 - Já me custa acreditar que um dia será possível, mas é um sonho ter o meu espaço, com as minhas coisas. Eu tenho o meu mundo suspenso em caixas, cada vez que eu vou para São Pedro do Sul tenho as minhas caixas com tudo, tenho tudo o que é necessário para uma casa, só não tenho a casa.

#9 00:03:50 - 00:04:06
P17 - O que eu quero mesmo, até para me organizar em termos futuros, seja lá, seja cá, eu preciso é de efetivar, de facto. Efetivar para mim traz-me a tranquilidade que eu preciso para que eu tenha a certeza absoluta que todos os santos dias, todos os santos anos, eu tenho, de facto, aquela fonte de rendimento.

#10 00:04:17 - 00:04:38
Repórter 1: Manuel Correia é professor de Educação Física, e este ano está colocado numa escola do Montijo. É lá que divide casa com outros quatro professores, todos do Norte, todos deslocados. Partilham tempos livres e também as viagens a casa ao fim-de-semana. Acabaram por formar um grupo.

#11 00:04:37 - 00:04:41
P17 - Nesta altura está aqui, por exemplo, uma amostra do que é a nossa casa, do que é a nossa viagem (referindo-se a um jantar de um grupo de professores deslocados).

#12 00:04:48 - 00:04:58
P18 - Estamos aqui, acabamos por telefonar uns aos outros, acabamos por conversar, depois temos as viagens, acabamos por fazer companhia uns aos outros.

#13 00:05:28 - 00:07:41
Repórter 1: Daniela Gaspar é a condutora do carro, nas viagens semanais para o norte. O ponto de encontro faz-se ao final da tarde de sexta-feira, numa das casas partilhadas por professores e depois ainda apanham uma colega que mora noutra casa. A viagem começa no Montijo e só terminará em Vila Real de Trás-os-Montes, à meia noite. Daniela vai parando nas rotundas à saída da autoestrada, perto dos locais onde moram os colegas. Manuel Correia sai em Espinho, vão buscá-lo o pai e o filho. O filho de Manuel Correia tem 12 anos e chama-se Rodrigo, vive em Espinho com a mãe, ao fim-de-semana está com o pai e com os avós. Manuel Correia decidiu concorrer a nível nacional e, portanto, para longe de Espinho e da família, para uma vez mais tentar corresponder aos requisitos para entrar no quadro, de uma lei com poucos anos, a que os professores chamam "lei travão". (...) São necessários cinco anos letivos seguidos, com horário completo, e anual, para os professores entrarem no quadro e esta é uma das razões para tentarem a sorte longe de casa.

#14 00:07:41 - 00:08:06
P17 - A zona em que eu resido é muito mais complicada em termos de oferta, ou seja, eu tenho oferta, eu tenho horário, mas de facto não é um horário anual completo. Aqui está lotado, ou seja, tivemos que voltar a pensar e a refletir no que de facto eu quero para a minha vida e, de uma vez por todas, tomar essa decisão.

#15 00:08:06 - 00:08:58
Repórter 1: Como Manuel Correia, outros quatro professores com quem partilha as boleias para casa ao fim-de-semana. Seja Salomé, que sai em Valongo, ou João Fonseca (P18) que vive em Lousada com a mulher e a filha e sai do carro das boleias em Paredes. Daniela Gaspar ainda vai fazer 80 km para Vila Real, onde a esperam os pais e um filho adolescente. João Fonseca aproveita os primeiros minutos com a filha e a mulher para poder fazer ao vivo o que costuma fazer via telemóvel ou tablet.

#16 00:09:02 - 00:09:14
P18 - Quando estou em casa, quando eu pensei que ela está aqui, está a fazer os trabalhos de casa, acabamos por telefonar e muitas vezes recorre-se a estas tecnologias.

#17 00:09:53 - 00:10:15
Repórter 1: João Fonseca tem 39 anos, é professor de informática, de Lousada, e está este ano colocado no Poceirão. Também concorreu para longe de casa, à procura dos cinco anos com horário completo e anual. A mulher, Cláudia Viana (P19), professora de educação especial, fez outra opção por causa da filha.

#18 00:10:15 - 00:10:19
P19 - Eu concorro de forma a que possa vir dormir a casa.

#19 00:10:18 - 00:10:32
Repórter 1: Está a viver em Lousada e a dar aulas em Vila Real, mas estas distâncias apresentam-se no presente ano letivo, para o próximo não sabem como vai ser e no passado já foi diferente.

#20 00:10:31 - 00:11:12
P19 - Eu recordo-me que estava a trabalhar em Lamego, cheguei duma reunião, ele não conseguiu ligar- me porque fiquei sem bateria, abri a porta e ele disse-me: "Tenho uma notícia para te dar, vou para o Alentejo!". "E tu aceitaste?", eu não queria que ele aceitasse naquela altura. E ele: "Não, não aceitava sem te perguntar!". Depois conversámos e achámos que o melhor realmente seria ele lutar também pela profissão dele, não é? E recordo que, quando estávamos a arrumar as malas, porque não estava habituada a isso, porque sempre o tive perto de mim, de chorar. Ele andou com o carro para trás e disse: "Se chorares eu não vou!". Eu lá limpei as lágrimas e disse: "Não, vai que eu fico!".

#21 00:11:12 - 00:11:51
P18 - Eu quando olho para isto, quando penso na nossa situação, eu tento esquecer um bocadinho o facto de estar longe, o facto de eu acordar sozinho e de ter viagens para fazer. Tento lembrar-me, primeiro que tenho aqui duas pessoas que são o mais importante para mim, e depois tenho que me lembrar de como é que eu me vou queixar de uma situação destas, quando tenho aP18 – Eu quando olho para isto, quando penso na nossa situação, eu tento esquecer um bocadinho o facto de estar longe, o facto de eu acordar sozinho e de ter viagens para fazer. Tento lembrar-me, primeiro que tenho aqui duas pessoas que são o mais importante para mim, e depois tenho que me lembrar de como é que eu me vou queixar de uma situação destas, quando tenho a Cláudia que também está a fazer uma viagem todos os dias? Também tem que fazer aqueles quilómetros e depois quando chegar a casa eu não estou lá para ajudar.

#22 00:11:58 - 00:12:11
Repórter 1: Este quarto, num apartamento na Venda do Pinheiro, é a casa do gato Malik, mas também a casa de Manuel A. Domingos, professor de Português e Inglês, de 39 anos (P15).

#23 00:12:11 - 00:12:29
P15 - Tenho a transportadora do gato, tenho os livros da escola, tenho alguns livros meus, que trago para ler, e tenho a música no MP3, e pronto, e chega. Depois tenho a comida do gato, a casa de banho, e é o que tenho, é o que chega.

#24 00:12:29 - 00:12:34
Repórter 1: Em 15 anos de trabalho, passou por 17 escolas diferentes.

#25 00:12:34 - 00:13:03
P15 - Porque tenho que trabalhar e uma pessoa concorre a horários completos, incompletos e, se queremos trabalhar, temos que nos deslocar, porque, por exemplo na minha zona, perto de Manteigas, não há horários para o meu grupo. É muito difícil arranjar lá um horário completo. Costumo cozinhar de um dia para o outro, levo para a escola também, a marmita, como agora se voltou a dizer, que é para poupar.

#26 00:13:03 - 00:13:15
Repórter 1: Poupar para poder ir a casa, pelo menos a cada 15 dias e, como gosta de dizer, para poder manter alguns hábitos que o ajudam a passar os dias longe de casa.

#27 00:13:15 - 00:14:10
P15 - Eu jogo é, Manteigas, os quilómetros que tenho que fazer e o que vou ganhar, o que vou gastar em gasolina, se quiser ver os meus pais todos os fins-de-semana, que só vejo de 15 em 15 dias, e o que tenho que pagar por um quarto que vá alugar. E depois tenho que gerir isto tudo e o meu salário, fora as outras despesas, o comer, o ir ao cinema, que acho que também tenho direito, o comprar um livro de vez em quando, todas essas coisas, aquilo que muita gente chama luxo, ter algum. É engraçado, quando eu comecei a trabalhar, disseram-me assim: "Isto são cinco anos e tu entras para o quatro!". Quando cheguei ao quinto ano: "Olha pá, afinal são sete!". Quando cheguei ao sétimo ano: "Esquece lá o vincular, agora tendo horário já é muito bom, teres horário e estares a trabalhar já é bom!".

#28 00:14:10 - 00:14:22
Repórter 1: Aceitou e aceita este estado itinerante porque não tem outra alternativa, mas também porque gostas do que faz. Já desistiu de pensar que algum dia vai ser diferente.

#29 00:14:22 - 00:14:49
P15 - Eu também não posso cruzar os braços e desistir de fazer aquilo que eu gosto, que é ser professor, porque eu gosto de ser professor, não ando aqui obrigado! Sei fazer a diferença nos garotos, quero que os alunos se lembrem nem que seja de uma coisa que eu tenha dito na aula, uma piada, um poema que li e que eles fixaram e dizerem que foi aquele professor.

#30 00:14:57 - 00:15:17
Repórter 1: Carla Rodrigues, 37 anos (P16), não conhece Manuel A. Domingos, mas tem uma vida semelhante. Professora de Educação Especial, residente em São Pedro do Sul, perto de Viseu, e este ano colocada no Algarve. Dá aulas há 14 anos, passou por 14 escolas, em lugares diferentes.

#31 00:15:17 - 00:16:04
P16 - Para mim não é opção não trabalhar, não tenho personalidade para isso e, para além disso, dependo só de mim, portanto tenho que pagar as minhas contas e como tal tenho de me sujeitar a trabalhar no que me aparecer. Acho que já passei por 95% das ruas de Armação de Pêra, é agradável para viver, lá está, tem a parte natural da praia, estamos a 10, 15 minutos da praia a pé, o que é ótimo.

#32 00:16:09 - 00:16:28
Repórter 1: Aproveita o amanhecer para passear com Igor (cão), a companhia fiel destes anos incertos pelo país. Já desistiu de projetos pessoais, assim como de transformar a cada novo ano, nova colocação, as casas por onde passa para lugares a que possa chamar seus.

#33 00:16:28 - 00:17:21
P16 - Já o fiz, trazia as minhas fotografias, trazia as minhas almofadas, as minhas plantas, mas desisti, é terrível ter de arranjar uma casa todos os anos, às vezes mais que uma casa por ano, ter de iniciar os conhecimentos, ter de contar a nossa história outra vez, ter de comprar as coisas para formar uma cozinha, é desgastante, tira anos de vida. Com o tempo também fica mais difícil nós darmo-nos, porque todos os anos damos, todos os anos damos, e chega a certa altura já não apetece tanto dar. Vivo com o que tenho, eu, o meu cão, e o espaço que me rodeia.

#34 00:17:20 - 00:17:52
Repórter 1: Este ano Carla Rodrigues está a fazer uma substituição de uma licença de maternidade, que vai terminar ainda antes do final do ano letivo. O que acontecerá depois não sabe, nem ela, nem Manuel A. Domingos, ou João Fonseca, ou Manuel Correia. São contratados, não têm qualquer certeza em relação ao ano letivo seguinte, une-os uma vida itinerante e também a esperança em dias melhores.

DOC11 - 2017/09/14 - O DRAMA DOS PROFESSORES DESLOCADOS - SIC

#1 00:00:02 - 00:00:37
P20 - Eu estava ainda de férias, a gozar os últimos dias de férias, quando o meu telemóvel tocou e uma amiga me ligou e disse: "Eva, saíram as listas da mobilidade!". Mas eu notei que se passou alguma coisa, porque a minha amiga é sempre muito bem disposta e disse-me: "Eva, tu ficaste um bocadinho longe!". Mas quando eu pensei, um bocadinho longe, pensei a 100 km de casa, nunca a 270 km de casa. Quando ela me disse Covilhã, o mundo caiu em cima da minha cabeça e eu só me agarrei aos meus filhos a perguntar, e agora?

#2 00:00:38 - 00:00:55
Repórter 2: Professora de Educação Especial há 19 anos, Eva (P20) sempre conseguiu ficar a dar aulas relativamente perto de casa, apesar das dificuldades de colocação. Mas este ano o processo não correu como esperava, e ficou colocada numa Escola Secundária da Covilhã, a quase 300 km do Porto.

#3 00:00:56 - 00:01:15
P20 - Nem que fosse a 60 km de casa, como fiquei no ano passado, na Escola Secundária de Barcelinhos, em que eu ia e vinha todos os dias, agora nunca pensei ficar a 200 e muitos quilómetros de casa. Eu só para me ter ido lá apresentar, no dia 1 de setembro, ficou-me por 70€.

#4 00:01:14 - 00:01:33
Repórter 2: Entre os valores, da distância, dos orçamentos, e de toda a logística de uma vida dedicada ao ensino, as contas que mais afligem Eva são as da saudade. Com dois filhos pequenos e toda a família no Porto, esta professora que dedica a vida a ensinar os filhos dos outros, não sabe como esconder a angústia de não poder ver os seus, todos os dias.

#5 00:01:33 - 00:02:51
P20 - Desde o dia 25 de agosto quando, de manhã, me levanto para dar um beijo aos meus filhos penso: será o último dia que eu lhes vou dar um beijo de manhã? Gosto muito do que faço, mas sei que a minha cabeça vai estar sempre no Porto, e acho que, para já ainda não pensei, espero que a escola, e eu tenho quase a certeza que sim, seja sensível ao facto de eu estar longe e me dê um dia para eu poder estar mais em casa, me dê um horário um bocado melhor e pedir, a seja lá quem for, que não nos faça mais isto. Eu já lhe fui dizendo que a mãe, se calhar, não vai estar em casa todos os dias para a deitar, para a vestir. Eu acho que nós professores deveríamos ser levados um bocadinho mais em conta, mas acho que, neste país, não é neste país que vão ter consideração por nós. Nem por nós nem pela nossa família, porque é assim, eu vou sofrer, mas neste momento tenho quase a certeza de que quem vai sofrer mais são os meus filhos, porque vão ficar longe de mim. Eu vou passar a maior parte do tempo sozinha, eu saio de casa e o que é que eu vou fazer? Eu saio da escola e o que é que eu vou fazer? Não vou poder estar com os meus filhos!

#6 00:03:01 - 00:04:02
Repórter 3: Eva é apenas um dos muitos rostos que fazem parte da lista de professores deslocados. Em estúdio temos outros dois casos, a Lígia Violas (P21), professora de Educação Física, que luta há 17 anos por estabilidade profissional, este ano ficou colocada, imagine-se, a 200 km de casa. Ao lado da Lígia está a Rosário Gestosa (P22), também professora de Educação Física, ficou colocada a 240 km de casa e é uma das autoras da ação que pretende suspender a eficácia das listas de colocação de docentes que foram divulgadas no passado mês de agosto. Obrigado por estarem connosco para nos ajudarem a perceber como é que é possível viver-se a 200 km e a 240 km das vossas famílias, dos vossos filhos e dos vossos maridos.

#7 00:04:08 - 00:04:11
Repórter 2: Revê-se em tudo aquilo que a Eva disse?

#8 00:04:11 - 00:04:20
P21 - Claro, eu tenho um filho de quatro anos, fiquei colocada a 200 km de casa, de uma forma completamente inesperada.

#9 00:04:20 - 00:04:39
Repórter 2: É este lado que eu não percebo muito bem, vocês todos os anos têm uma espécie de um documento, imagino eu, em que preenchem aquilo que pode ser a razoabilidade da vossa candidatura, e depois isso não é tido em consideração? Há critérios, não há critérios?

#10 00:04:47 - 00:04:57
P22 - Na realidade, todos os anos, aliás este é um concurso para quatro anos, a gravidade dos factos também remonta daí.

#11 00:04:58 - 00:05:01
Repórter 2: São quatro anos da vossa vida, da vossa família, tem filhos?

#12 00:05:01 - 00:06:18
P22 - Exatamente, o meu caso é muito idêntico ao da Eva, tenho dois filhos, um menino com 6 e uma menina com 9, moro em São João da Madeira, e sem que nada o fizesse prever (ficou a 240 Km de casa), ou seja, nós concorremos com base num Decreto-Lei e num Aviso de Abertura de um concurso, e o que é que acontece? Esse Decreto-Lei e esse Aviso de Abertura sofreu algumas alterações, mas nada a este nível, que são necessidades temporárias. No Decreto-Lei, de 15 março, o que é que diz? O que é que são temporárias? São todas as necessidades que são à posteriori das colocações de professores. Quando somos efetivos num quadro de escola, ou seja, quadros de escola e quadros de zona pedagógica, e a partir daí continua a haver necessidades, e essas necessidades devem contemplar horários completos e incompletos, que são colocados a nível nacional, pelo DGAE, de acordo com as nossas preferências. E o que é que são as nossas preferências? Em momento algum um professor manifesta preferências a horários, porque ninguém tem conhecimento dos horários existentes, nós manifestamos preferências a escolas, concelhos ou quadros de zona.

#13 00:06:18 - 00:06:24
Repórter 3: E o que é que é aceitável para si, o que é que pediu, qual era a sua distância máxima?

#14 00:06:27 - 00:06:58
P22 - Isto acontece na 6obilidade interna, todos nós que estamos indignados somos Quatros de Zona Pedagógica, mas também temos alguns colegas Quadros de Escola que estão longe e que gostariam de ter possibilidade, na aproximação à residência, de o conseguirem. O que é que aconteceu este ano? Este ano, sem qualquer aviso, sem que a lei o fizesse prever, porque a lei é clara, que todos os horários lançados, neste caso, até dia 11 agosto, por parte das escolas, seriam lançados até ao final do mês.

#15 00:06:56 - 00:07:08
Repórter 2: Deixem-me então perceber uma coisa, vocês até 11 (finais) de agosto não sabem o que vai ser a vossa vida futura, vocês não podem fazer planos, se tem de alugar outra casa?

#16 00:07:04 - 00:07:05
P22 - Nada!

#17 00:07:11 - 00:07:22
Repórter 2: Tanto num caso como no outro, por exemplo no seu caso são 240 km, não vai fazer 240 km para lá e depois mais 240 km para cá, todos os dias? isso não é praticável!

#18 00:07:22 - 00:07:29
P22 - É assim, no momento estamos a fazer, por enquanto, nós já nos apresentámos ao serviço no dia 1 setembro.

#19 00:07:28 - 00:07:30
Repórter 2: Já está a fazer isso?

#20 00:07:29 - 00:07:31
P22 - Já estou a fazer isso!

#21 00:07:31 - 00:07:33
Repórter 2: Anda 400 km por dia?

#22 00:07:32 - 00:07:33
Repórter 3: Onde é que está?

#23 00:07:33 - 00:08:15
P22 - Estou em Almeida, Vilar Formoso, aliás, a minha escola é o Agrupamento de Escolas de Almeida, que agrupa com Vilar Formoso. Ontem, eu e os meus colegas estivemos na fronteira. Por acaso, na minha escola ficaram mais dois colegas de Educação Física, um do Porto e outro de Gaia, partilhamos boleia os três, saímos de casa às seis e meia da manhã e chegamos a casa às oito da noite. Partilhamos a boleia, inclusive o colega foi-nos levar a Vilar Formoso e depois entrava às nove da manhã em Almeida. Entretanto, nós à hora de almoço, durante a tarde, teríamos que nos deslocar para a outra escola e assim fomos fazendo a pé e até fomos tirando umas fotos na fronteira.

#24 00:08:16 - 00:08:21
Repórter 2: Mas isso não é de todo praticável, não é exequível numa vida normal!

#25 00:08:24 - 00:08:59
P22 - Nós não temos muito noção do que é que nos acontece sempre que há um novo concurso, mas na realidade todos nós temos vários anos de serviço, andamos nisto, no meu caso há 18 anos, a Lígia 17, temos colegas com 27 anos, 28 anos de serviço. Ou seja, todos nós rondamos a faixa etária, digamos entre os 50 e os 38 anos, ou seja, uma faixa etária com filhos, todos eles nestas idades, na adolescência, alguns colegas com filhos já na faculdade. O que é que acontece este ano? Este ano isto só aconteceu porque não foram lançados todos os horários.

#26 00:09:14 - 00:09:17
Repórter 3: Mudaram as regras a meio do jogo, é isso?

#27 00:09:16 - 00:11:18
P21 - É, basicamente foi isso que se passou, ou então mudaram antes, mas alguém se esqueceu de publicar ou avisar, que na prática é o mesmo. Nós quando nos candidatamos, na tal fase de aproximação, no tal formulário que estava a falar há pouco, nós somos obrigados, portanto, tendo um vínculo ao Estado, nós temos uma zona, neste caso somos QZP. O que é que o estado nos garante? Garante, vocês não ficam desempregados, em última análise eu arranjo-vos trabalho nesta zona onde estão vinculados, que são zonas gigantescas. Para ter uma noção, a zona do Porto, por exemplo, vai de Espinho até a fronteira com Espanha, lá em cima. A minha zona é a Zona 6. O que é que acontece? Quando nós fazemos as preferências para as escolas, a tal mobilidade para aproximação à residência, era uma forma que o Estado nos dava de dizer assim: Alto lá, nós arranjamos-vos um vínculo no estado, não era na zona do país onde tu querias, mas nas tuas preferências podes pôr as escolas da tua área de residência, desde que no fim da lista das tuas preferências coloques a zona onde estás efetiva. E é isso que muitos de nós fazemos, tendo 17, 18, 19 anos de serviço, nós colocamos as escolas, os concelhos, as áreas da nossa zona de residência e depois em último colocamos a tal zona onde estamos vinculados. O que aconteceu nesta fase é que o Ministério subtraiu horários e determinou que fossemos colocados apenas num tipo de horários (horários completos) e os outros tipos de horários vão sair de seguida.

#28 00:11:17 - 00:11:41
Repórter 2: No seu caso, e para tentarmos perceber de que forma é que isto afeta as vossas vidas, as vidas das vossas famílias, (...) a Lígia, por exemplo, o seu marido também é professor de Matemática?

#29 00:11:41 - 00:11:43
P21 - Foi, deixou.

#30 00:11:41 - 00:11:45
Repórter 2: Já não é, deixou por causa disto, provavelmente?

#31 00:11:44 - 00:11:45
P21 - Exatamente!

#32 00:11:45 - 00:11:48
Repórter 2: Vocês ponderam deixar o ensino por causa disto?

#33 00:11:48 - 00:12:36
P21 - Não é fácil, é uma coisa que me passou pela cabeça, especialmente este ano, porque este ano foi mesmo uma sensação de quase traição, a palavra é mesmo essa, não estávamos nada à espera disto. Agora não é fácil, porque nós temos anos e anos, andamos nisto há 17, 18 anos. Como temos muita instabilidade nunca conseguimos propriamente arranjar projetos paralelos à escola, portanto, a nossa experiência, o nosso currículo é escola. Portanto, não é fácil, para algumas profissões temos habilitações a mais, para outras profissões temos habilitações a menos, não temos um currículo para mostrar.

#34 00:12:36 - 00:12:49
Repórter 2: Mas agora vamos ao concreto, isto afeta a sua vida de que maneira? Não vai poder levar os seus filhos à escola, não vai poder ir buscá-los, não pode fazer nada daquilo que uma mãe normalmente faria, está completamente tomada pelo seu percurso até ao local de trabalho.

#35 00:12:48 - 00:13:04
P21 - Para além do fator financeiro, porque nós não temos qualquer tipo de ajuda e trabalhar a 10 km de casa ou trabalhar a 300 é completamente diferente.

#36 00:13:08 - 00:13:45
P22 - Nós, neste momento, estamos a ser empurrados para um abismo, por um lado é assim, a nossa remuneração, as tabelas salariais são públicas, não é, todos nós ganhamos a mesma coisa, e ganhamos a mesma coisa em casa, a 10 km, a 15, a 20, a 30, a 40, a 200, a 300, a 400 ou a 500. O nosso ordenado é sempre o mesmo, independentemente da colocação.

#37 00:14:25 - 00:14:33
Repórter 2: Isto está a afetar milhares de professores, mas eu quero saber, Rosário, porque é que ia chorar? Conte-me lá essa mágoa grande que vai aí dentro.

#38 00:14:33 - 00:15:43
P22 - É assim, dia 25 de agosto, com a publicação das listas, tal com a Eva disse, quando começámos a telefonar, nós temos anos e anos de serviço, temos muitos colegas nas mesmas situações, passamos por muitas escolas, eu em 18 anos de serviço passei por 17 escolas. Ou seja, as pessoas quando começaram a ligar, as pessoas nem queriam dizer onde é nós estávamos, estavam chocados, colegas nossos que estavam chocados com as nossas colocações. Eu pensei que, isto saiu a uma sexta-feira ao final da tarde, pensei, não isto houve um engano, segunda-feira, de certeza absoluta, esta lista vai ser retirada, isto não é real, isto não é justo. Porquê? Porque todos nós que ficámos nesta situação somos os mais graduados, agora que saiu a primeira reserva de recrutamento, os colegas nas mesmas situações que nós, todos também Quatro de Zona Pedagógica, menos graduados que nós, estão todos a trabalhar em casa.

#39 00:15:43 - 00:15:49
Repórter 3: Então espere aí, os que estão cá há mais tempo é que vão para longe?

#40 00:15:49 - 00:16:01
P22 - A realidade é essa! E claramente que eu não estou aqui contra os nossos colegas, o sentimento era, eu não fiquei colocado e vou ter sorte, vou ficar perto.

#41 00:16:06 - 00:16:08
Repórter 2: O que é que já disse aos seus filhos?

#42 00:16:08 - 00:16:47
P22 - É assim, eu sou uma pessoa deslocada há muitos anos, eu tenho trabalhado sempre no distrito de Viseu, tenho feito sempre entre uma hora, uma hora e meia de viagem, e a minha filha só me perguntou assim: "Mãe, não estou a perceber porquê tanto barulho este ano, tu sempre estiveste longe!". Mas a realidade é que este ano a mãe não vai conseguir ir e vir todos os dias, não tenho capacidade financeira para aguentar.

#43 00:16:57 - 00:17:01
Repórter 2: Lígia, o que é que vai dizer ao seu piolho de quatro anos?

#44 00:17:05 - 00:18:54
P21 - Uma criança de quatro anos não percebe, não é? "Olha mamã, mas há aqui tantas escolas à beira, porque é que tu não trabalhas numa destas?". Não se consegue arranjar argumentos para isso, é muito complicado. Em termos financeiros, e porque na Direção da escola fizeram um esforço para que pudesse vir a casa, nem que fosse um bocadinho, mas isso implica o quê? Vou passar noite sim, noite não, no Entroncamento, tenho que arrendar um quarto lá, que pago sem ajudas de custo, e tenho que tirar o passe do comboio, são 450€ por mês, ora o ordenado do professor está à volta dos 1000€, está a ver só em despesas? E é surreal pelo drama familiar, repare, é que nós, aos 20 anos estamos dispostos a sair para longe, um bocadinho de aventura, aliás eu já sabia, à partida, que nos primeiros anos ia ser complicado, que teria que ficar deslocada, vamos adiando a maternidade, a família, etc. Quando chegamos ali à casa dos 30, 30 e qualquer coisa, já pensamos, não, já temos alguma estabilidade, portanto, à partida agora posso orientar a minha vida por aqui, não se está à espera de passados 17 anos, 18 anos de serviço, de repente ficar a 200 km de casa.

#45 00:19:20 - 00:19:45
P22 - Isto foi uma consequência de anos e anos de atropelos, porque, na realidade, não é respeitava a gradação profissional nos concursos. Nós, Quatro de Zona também nos sentimos muitas vezes, digamos, os nossos Quartos de Escola, por exemplo, estão numa prioridade a seguir à nossa e são mais graduados que nós, deviam estar, na aproximação a residência, numa prioridade também à nossa frente.

#46 00:20:00 - 00:20:32
Repórter 2: Eu estive quase para ser professora, não fui porque não calhou e, portanto, essa seria a minha vida, estaria convosco sentada desse lado, a sofrer as mesmas coisas. Acho que professor é a profissão mais nobre do mundo, porque passa conhecimento e se nós não tivéssemos tido os vossos antecessores, nós não seríamos as pessoas que somos hoje, portanto vocês fazem o futuro, moldam o futuro e mereciam ser muito melhor tratados.

DOC12 - 2018/04/21 - NOVO CONCURSO INTERNO - RTP

#1 00:00:01 - 00:00:13
P23 - Vivo em Santarém, passo por Leiria, e trabalho no distrito de Lisboa, são todos os dias duas horas.

#2 00:00:12 - 00:00:20
Jornalista 10: Rita Gomes (P23) é Educadora de Infância e ficou colocada a 90 km de casa, em Ribamar, Lourinhã.

#3 00:00:19 - 00:00:39
P23 - Quando somos contratados sacrificamo-nos para podermos entrar num quadro, e quando entramos num quadro não estamos à espera, com 21 anos de serviço, de ficarmos colocados a esta distância. Era a última coisa que eu esperava, uma vez que no ano passado estive relativamente perto de casa, a cerca de 20 km, e há dois anos também.

#4 00:00:39 - 00:00:50
Jornalista 10: Rita apresentou um recurso hierárquico para impugnar o concurso de mobilidade interna do ano passado. Sem resposta, durante sete meses percorreu todos os dias 180 km sozinha.

#5 00:00:50 - 00:01:06
P24 - Foram sete meses de muito sacrifício, até pelas crianças, porque tinha um compromisso com elas, mas cheguei a um ponto de exaustão, tive mesmo que parar para recuperar as forças.

#6 00:01:10 - 00:01:32
Jornalista 10: O concurso de agosto não disponibilizou os horários incompletos na primeira fase e centenas de professores sentiram-se ultrapassados por outros menos graduados. Pedro Vale (P24) e Nuno Pereira (P25), professores de Educação Física há mais de 15 anos, ficaram colocados na área da Grande Lisboa, a cerca de 300 km de casa.

#7 00:01:32 - 00:01:41
P24 - Houve uma fase inicial em que nós ainda pensávamos que isto era tudo um erro, estas camas foram compradas quando percebemos que não havia volta a dar.

#8 00:01:40 - 00:01:53
P25 - Desde 2009, estive sempre num raio de 50 Km da minha área de residência. Quando saiu a primeira reserva de recrutamento, apercebi-me que colegas menos graduados que eu ficaram na Área Metropolitana do Porto.

#9 00:01:53 - 00:02:00
P24 - Estamos a falar, só em viagens, em 250 a 300€ mês, sendo que o nosso ordenado não tem nenhum subsídio.

#10 00:02:05 - 00:02:10
Jornalista 10: Para dividir custos, partilham casa com outros dois professores de Educação Física.

#11 00:02:10 - 00:02:25
P24 - Todos nós temos fases em que estamos um bocado mais em baixo, felizmente não temos estado todos ao mesmo tempo, tirando no início mesmo. O João tem uma filha pequenina, o Ivo tem uma filha pequenina, eu tenho dois filhos também e não é fácil.

#12 00:02:25 - 00:02:49
Jornalista 10: As colocações do concurso de 2017 deviam valer para quatro anos, mas depois dos protestos o Governo decidiu criar um concurso já este ano, para os professores que estivessem insatisfeitos. Mas, na Assembleia da República, os deputados do PSD, CDS, BE, PCP e Verdes impuseram que o concurso fosse obrigatório para todos.

#13 00:02:49 - 00:03:07
P24 - Eu acredito verdadeiramente que o que se passou na Assembleia da República, dia 6, é um sinal claro de que as pessoas têm que aprender a respeitar aquilo que são os Normativos Legais, sei que se for respeitada a prática e a lei destes 10 anos, vou ficar muito mais perto e com a possibilidade de ir a casa todos dias.

#14 00:03:07 - 00:03:14
P23 - Acho que podermos de novo concorrer todos em igualdade circunstâncias é positivo, na minha opinião.

#15 00:03:21 - 00:03:27
Jornalista 10: Rita recorda a última atividade com os alunos e conta os dias para conseguir regressar ao trabalho.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC13 - 2018/06/27 - PROFESSORES ESTÃO CADA VEZ MAIS VELHOS - TVI

#1 00:00:01 - 00:00:17
Jornalista 11: São sete da manhã, hora que sai de casa todos os dias para fazer o que mais gosta. E tem pela frente uma viagem de carro desde Espinho até Coimbra.

#2 00:00:17 - 00:00:35
P26 - Faço uma média diária de 200 Km, ente Espinho/Coimbra e Coimbra/Espinho, demoro, mais ou menos, uma hora e cinco em cada trajeto, em cada percurso, faço uma média de duas horas e dez minutos por dia de carro.

#3 00:00:35 - 00:00:53
Jornalista 11: Ana Ferreira (P26) é professora de Português e História, do quinto e sexto anos, e só foi colocada no início do 3º período, tem 26 anos. No recreio da Escola Básica 2/3 Rainha Santa Isabel confunde-se entre os alunos, mas é respeitada por todos.

#4 00:00:53 - 00:01:01
P26 - Os alunos ficam sempre a olhar para mim e perguntam: "Professora? É estagiária? É aluna?".

#5 00:01:01 - 00:01:20
Jornalista 11: É professora há dois anos e, até agora, por curtos períodos, a substituir outros colegas. De norte a sul do país, são apenas 121 os professores com menos de 30 anos, num universo de quase 120 mil docentes (119 943), o equivalente a 0,1% do total.

#6 00:01:20 - 00:01:32
P26 - São 120 professores cheios de energia, cheios de vontade, com criatividade imensa.

#7 00:01:32 - 00:01:36
Jornalista 11: E que partilham a sala de professores com muitos colegas acima dos 50 anos.

#8 00:01:36 - 00:01:48
P26 - Desencantados com o que era isto da educação, não é? Porque há uns anos atrás assinaram que aos 36 anos se iam embora, o que efetivamente já cumpriram.

#9 00:01:53 - 00:02:11
Jornalista 11: Há 37 anos que o professor Álvaro (P27) dá aulas de Educação Física, quase todos no Agrupamento de Escolas Santo André, em Santiago do Cacém. Está a poucos meses de fazer 60 anos e acredita que vai ter que correr mais uns quantos até à reforma.

#10 00:02:10 - 00:02:19
– Eu estaria neste momento, se calhar, à beira da reforma, e vou ter que estar aqui mais 7 ou 8 anos. É difícil ver-me com 70 anos, praticamente, como colegas meus, a darem aulas.

#11 00:02:21 - 00:02:35
Jornalista 11: Apesar de ter sofrido um enfarte há quatro anos, durante uma aula, sente-se bem, mas assume as dificuldades.

#12 00:02:35 - 00:02:41
– Isto é cada vez mais um desafio, e digamos que tem que haver aqui alguma resiliência também, porque a carreira é longa demais.

#13 00:02:41 - 00:03:53
Jornalista 11: Hoje são apenas 121 os professores com menos de 30 anos a lecionar nas escolas do país e pelo menos 51 mil (51 649) têm mais de 50 anos, praticamente metade do total de professores, de acordo com os últimos dados publicados, referentes ao ano letivo 2015/2016. O Português é o grupo disciplinar mais envelhecido e é a região centro a mais envelhecida da classe. (...) Os sindicatos reivindicam um regime especial de aposentação, proposta já apresentada e recentemente barrada pelo Parlamento.

#14 00:03:52 - 00:04:03
P26 - Ganhávamos todos com isso, eles, porque está na altura, os alunos porque se tiverem professores motivados, os alunos vão ser motivados.

#15 00:04:02 - 00:04:21
– Eu ainda continuo apaixonado, ainda continuo, porque os miúdos gostam de mim, eu gosto deles, trato-os bem, eles tratam-me bem, tirando algumas questões pedagógicas, mas isso é tudo normal. Ainda continuo, este ainda é fundamental de referir, há professores que já não.

#16 00:04:20 - 00:04:36
P26 - Daqui para a frente eu volto a ser um número, deixo de ser a professora, volto a ser um número, volto à lista, à reserva, e posso sair ou não na lotaria, e o meu sonho de ser professora entra em pausa.

#17 00:04:35 - 00:04:43
Jornalista 11: Diferentes realidades, dois extremos, uma paixão, ensinar.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC14 - 2018/08/31 - 20 MIL PROFESSORES COLOCADOS - TVI

#1 00:00:00 - 00:00:19
Pivô 10: 20 000 professores foram colocados e grande parte apresenta-se nas escolas já na segunda-feira. Apesar do anúncio ter sido feito dentro da data limite, os docentes lamentam a falta de tempo que vão ter para preparar o novo ano-letivo. Muitos deles terão que refazer a vida a dezenas, ou mesmo centenas de quilómetros de casa.

#2 00:00:20 - 00:00:46
Jornalista 12: O Ministério da Educação defende que a divulgação da lista de professores colocados foi feita no prazo legal, mas os docentes lamentam que o anúncio seja feito de forma tão tardia. Na prática têm apenas dois ou três dias para planear o próximo ano letivo. Em muitos casos, a colocação obriga a procurar casa nova ou organizar transportes. É o caso de Anabela (P28), professora de Vila Nova de Gaia, que vai dar aulas no Marco de Canaveses, a mais de 70 km de distância.

#3 00:00:46 - 00:00:52
P27 - É revoltante, como é que professores com 20, 25 anos continuam nesta situação de instabilidade?

#4 00:00:51 - 00:00:55
Jornalista 12: E todos os anos saber apenas no final de agosto onde é que vão dar aulas no ano seguinte.

#5 00:00:54 - 00:01:05
P27 - É ridículo, no final de agosto, sim. Eu hoje liguei para a escola, prontifiquei-me a ir apresentar-me hoje, disseram-me para ir segunda-feira. Portanto isto no mínimo é caricato, caricato por vários motivos.

#6 00:01:05 - 00:01:17
Jornalista 12: Também Filinto Lima, da Associação de Diretores de Escolas, reconhece que todos os anos o arranque do ano é difícil para muitos professores, porque há poucas horas entre o anúncio dos colocados e o início do trabalho, algo que causa fortes problemas nos docentes.

#7 00:01:17 - 00:01:42
- Não faz sentido um professor ter sabido ontem, quinta-feira, que na próxima semana vai dar aulas, por exemplo, para o Algarve, um professor de Bragança vai para o Algarve, ou um professor de Lisboa vai para o Alentejo. Penso que terá que haver mais respeito pelos professores, porque os professores têm que arrendar novas casas, têm que levar os filhos com eles, têm que os matricular em escolas que desconhecem. Acho que esse esforço terá que ser feito no próximo ano por parte do nosso Governo.

#8 00:01:42 - 00:01:50
Jornalista 12: As listas foram divulgadas esta quinta-feira, 20 000 professores foram colocados, 6 000 são contratados. 26 000 docentes não encontraram colocação.

DOC15 - 2018/08/31 - COLOCAÇÃO DE PROFESSORES - RTP

#1 00:00:00 - 00:00:19
Pivô 11: Os 20 000 professores colocados têm que se apresentar nas escolas até à próxima terça-feira, mas muitos vivem a centenas de quilómetros dos estabelecimentos onde vão ter que lecionar e dizem que não conseguem reorganizar a vida em tão pouco tempo. Os que ficaram de fora deste concurso, esperam ser chamados para fazer substituições.

#2 00:00:27 - 00:00:45
Jornalista 13: Ao fim de 15 anos a dar aulas por todo o país, entrou finalmente para os quadros, e seria a notícia que esperou até agora, não fosse, mais uma vez, a distância. Micaela Marinho (P29) vive no Porto, foi colocada em Vila Franca de Xira, a mais de 280 km de casa.

#3 00:00:45 - 00:01:07
P28 - A minha vontade é dizer assim, ok, vou rescindir e não quero ser mais professora, e não quero ir para Lisboa, percebe? Realmente deixar de ser professora, porque é tão injusto não nos darem mais nenhuma alternativa, quatro anos presos, é como eu sinto, que me prenderam ali. O que eu estou a sentir é que me estão a prender num sítio onde eu não quero estar.

#4 00:01:07 - 00:01:20
Jornalista 13: É professora do primeiro ciclo, estava há três anos em Barcelos, bem mais perto do marido e do filho de quatro anos. Tem agora até terça-feira para se apresentar na nova escola.

#5 00:01:19 - 00:01:38
P28 - Tão pouco tempo que nos dão, nem sequer têm a noção que em 48 horas é impossível mudar a nossa vida, não é? Nem sequer, neste momento, eu consigo saber onde é que vou matriculá-lo (referindo- se ao filho), porque não sei se vai ficar cá, se vem comigo. Ele há quase cinco anos, que é a idade dele, que anda de um lado para o outro comigo, ele não tem uma escola certa, todos os anos muda.

#6 00:01:38 - 00:01:55
Jornalista 13: Sofia Pereira (P30) começou a dar aulas no mesmo ano que Micaela, mas o percurso é bem diferente. Professora de Educação Visual e Tecnológica, há seis anos que não consegue um horário completo, desde que a Revisão Curricular diminuiu para metade o número de professores desta disciplina.

#7 00:01:54 - 00:02:12
P29 - Quase foi um desemprego vitalício, praticamente até agora tem sido difícil arranjar um horário completo e o que se arranja é colocação temporária, que é renovada mensalmente. Portanto é de um mês, nunca sabemos se vamos ficar um mês, dois meses, tem sido uma coisa muito incerta.

#8 00:02:12 - 00:02:25
Jornalista 13: Tânia Almeida, professora de Educação Física, o ano passado deu aulas em Lisboa, depois no Algarve, acabou em Sintra. Foi-se habituando a ser professora de substituição e à resiliência que isso implica. Já ponderou desistir?

#9 00:02:24 - 00:02:27
- Não, Não!

#10 00:02:27 - 00:02:44
Jornalista 13: As histórias dos professores fazem-se quase sempre de mudanças. Este ano foram colocados 20 000, 6 000 são contratados, o dobro do ano passado. Para muitos deles começa agora uma corrida contra o tempo, têm 48 horas para se apresentarem na nova escola.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DOC16 - 2018/09/03 - PROFESSORES NÃO COLOCADOS - SIC

#1 00:00:00 - 00:00:16
Pivô 12: Milhares de professores ficaram sem colocação este ano-letivo, que está prestes a começar. Um dos sindicatos que representa a classe fala em 50 000 docentes sem trabalho. E muitos casos repetem-se há vários anos, como este que vamos conhecer.

#2 00:00:17 - 00:00:31
Jornalista 14: Todos os anos, depois das férias, a vida familiar de David (P31) é perturbada pela dúvida se regressa ou não à escola para dar aulas. Tem 18 anos de serviço e mais uma vez ficou na lista de professores não colocados.

#3 00:00:31 - 00:01:01
P30 – Esta história repete-se há 18 anos. Eu leciono desde 2000 e ainda hoje vim de São João da Madeira, para estar aqui, porque as filas do Instituto de Emprego são enormes, estou desde as seis da manhã na fila, consegui ser atendido e agora estou aqui. Agora é esperar pelas reservas de recrutamento, as colocações, e tal como eu, milhares e milhares de professores.

#4 00:01:01 - 00:01:12
Jornalista 14: David, assim como outros docentes, queixa-se de falta de estabilidade profissional. Muitos são colocados a quilómetros de distância, outros não conseguem sequer um lugar para lecionar.

#5 00:01:12 - 00:01:20
P30 - Eu não tenho carreira, eu vou tendo, instável, nómada, ano após ano.

#6 00:01:20 - 00:01:30
Jornalista 14: 20 000 professores regressam às aulas, mas o recém-criado STOP, Sindicato de Todos os Professores, continua a denunciar a falta de docentes.

#7 00:01:30 - 00:01:44
- O que, efetivamente, estas colocações dos dizem é que são insuficientes, tendo em conta aquilo que são as necessidades do nosso sistema educativo e os objetivos que nós temos de melhoria, que é um objetivo traçado por todos.

#8 00:01:44 - 00:01:49
Jornalista 14: De acordo com o STOP, perto de 50.000 ficaram fora da lista de colocados.

DOC17 - 2018/09/04 - COLOCAÇÃO DE PROFESSORES - SIC

#1 00:00:00 - 00:00:16
Pivô 13: 20 000 professores ficaram colocados este ano mas, de acordo com a Fenprof, 30 000 estão, para já, no desemprego. Ainda faltam duas fases para que o processo de colocação esteja concluído, mas muitos docentes estão já a inscrever-se nos Centros de Emprego.

#2 00:00:17 - 00:00:42
Jornalista 15: Uma verdadeira corrida contra o tempo, assim tem sido a vida dos 20 000 professores que receberam a notícia da colocação. 30 000 ficaram, todavia, de fora das listas de contratação inicial, e ainda não sabem o que fazer à vida. Amílcar (P32) e Isabel (P33) fazem parte desse grupo e esta segunda-feira foram ao Centro de Emprego. Ao contrário da maioria, aceitaram dar a cara pelas críticas.

#3 00:00:42 - 00:01:04
P32 - Eu não sou muito desfavorável a este processo, o que eu acho é que este ano fez-nos ficar muito ansiosos, porque saiu muito tarde. Desde segunda-feira, dia 24, nós esperávamos ansiosamente que saíssem as listas, pelo menos para organizarmos um bocadinho mais a nossa vida.

#4 00:01:03 - 00:01:23
P31 - O processo de colocação tem sido mais do mesmo, de há muitos anos para cá, é sempre tardiamente, nós não temos umas férias descansadas porque andamos sempre, passe a expressão, "com o credo na boca", porque nunca sabemos se somos colocados ou não, e andamos nesta azáfama todos os anos.

#5 00:01:22 - 00:01:26
Jornalista 15: A expectativa, no entanto, continua a ser a de colocação.

#6 00:01:26 - 00:01:52
P32 - Tenho esperança, apesar de, como eu não concorro a nível nacional, concorro mais a nível só de Lisboa e arredores, visto que também tenho uma vida familiar a qual gosto de acompanhar. Mas aguardo expectante, pelo menos se igualar os números do ano passado, conto ser colocada dentro de 15 dias, ou pelo menos nos primeiros 15 dias de setembro.

#7 00:01:51 - 00:01:57
Jornalista 15: Para os que ainda aguardam, a situação, dizem, é de enorme instabilidade.

#8 00:01:57 - 00:02:34
P31 - O meu percurso tem sido bastante sinuoso na medida em que todos os anos me debato sempre com a situação de contrato precário. Já estive no Minho, já estive no Alentejo, já estive em Coimbra, portanto tenho andado sempre nisto, sempre com dificuldades. Quando sai a minha colocação, se for para longe, tenho de andar à pressa, à procura de casa para estar. Isto é um desgaste brutal que a certa altura nos começa a desanimar.

#9 00:02:34 - 00:02:50
Jornalista 15: O Ministério da Educação divulgou as primeiras listas no dia 30, os professores tiveram então 48 horas para aceitar a colocação e 72 para se apresentarem ao trabalho, tempo demasiado curto para quem tem uma vida inteira para reorganizar.

DOC18 - 2018/09/17 - PROFESSORES DESLOCADOS - SIC

#1 00:00:00 - 00:00:22
P33 - Eu soube que fiquei colocada dia 31 de agosto e dia 3, o mais tardar, tinha de me apresentar, portanto foi pegar nas malas e vir embora, pegar no meu KIT de emergência e vir para baixo. Tenho uma mala preparada com livros, com roupas, para poder pegar e seguir a qualquer momento.

#2 00:00:22 - 00:00:30
Jornalista 16: Em poucos dias, Catarina Rocha (P34), professora de profissão, teve de se fazer à estrada, estava em Bragança, agora está em Setúbal.

#3 00:00:29 - 00:00:43
P33 - Não há planos a longo prazo, tem de ser tudo planeado ano a ano. Nós caminhamos para mais velhos e os nossos pais também, e o facto de eles precisarem de alguém e não estar lá, é o que me custa mais.

#4 00:00:43 - 00:00:51
Jornalista 16: Gabriela França (P35) tem 48 anos e dá aulas no Barreiro. A família está em Ovar, a mais de 300 km de distância.

#5 00:00:51 - 00:00:57
P34 - Tenho a minha vida lá em cima, o meu marido lá em cima, a minha filha que vai casar agora em outubro.

#6 00:00:57 - 00:01:02
Jornalista 16: Há 5 anos que foi transferida, o mesmo é dizer, o dobro das despesas, mas o mesmo ordenado.

#7 00:01:02 - 00:01:14
P34 - Nós recebemos mil e poucos euros limpos e, é assim, para manter duas casas, transportes, alimentação, é um bocado incomportável.

#8 00:01:13 - 00:01:26
Jornalista 16: A lei determina que, após três anos de contrato e horário completo, os professores podem concorrer para os Quadros de Escola. No caso de Catarina Rocha, o problema é conseguir ficar mais de dois anos no mesmo estabelecimento.

#9 00:01:26 - 00:01:38
P33 - Tenho sempre conseguido dois contratos anuais e no terceiro não é anual ou não é completo, e tenho andado assim já há algum tempo, sempre a "morrer na praia".

#10 00:01:38 - 00:01:43
Jornalista 16: Catarina Rocha ainda está à procura de casa, até lá fica com uma amiga.

#11 00:01:43 - 00:01:57
P33 - Ela quer o espaço dela como eu quero o meu espaço. Ela entende a minha situação, ela é a primeira a dizer para não me precipitar, para procurar mais, mas há um momento em que nós queremos o nosso espaço, estabilizar, colocar as nossas coisas, preparar o nosso ano letivo.

#12 00:01:57 - 00:02:09
Jornalista 16: As aulas já começaram, mas a incerteza quanto ao futuro mantem-se. Gabriela gostava de voltar para junto da família em Ovar. Catarina até nem se importava de ficar uns anos em Setúbal, e esquecer de vez o KIT de emergência.

#13 00:02:09 - 00:02:20
P33 - Eu adoro a minha profissão, acho que é isso que alimenta esta minha luta porque, acredite, é desmotivante.

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

Apêndice II - Análise de conteúdo das notícias / reportagens - Jornalistas

Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
Jornalistas		
. Caraterísticas associadas à mobilidade		
Constatações	5	7
Significações	5	7
. Condições associadas à mobilidade		
Precariedade	8	8
Instabilidade	3	3
. Estados de espírito associados à mobilidade		
Dúvida	1	2
Incerteza	6	8
Angústia	2	2
Esperança	4	4
Resignação	2	4
. Implicações familiares e pessoais associadas à mobilidade		
Constituição de família	1	1
Separação	3	4
Impacto económico	5	6
Rotina	3	4
Aventura	3	3
Partilha	2	2

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

. CARATERÍSTICAS ASSOCIADAS À MOBILIDADE

CONSTATAÇÕES

DOC8 - 2013 09 16 Nómadas do sistema TVI — 3 Referências

Referência 1
No final de agosto muito professores ficaram a saber que tinham sido colocados muito longe de casa (Doc8, Pivô8, p.1).

Referência 2
(...) tem que fazer longos percursos para continuar a ensinar (Doc8, Pivô8, p.1).

Referência 3
A centenas de quilómetros de casa (Doc8, Jornalista8, p.1).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) fazem parte da lista de professores deslocados (Doc11, Repórter3, p.1).

DOC14 - 2018 08 31 20 mil professores colocados TVI — 1 Referência

Referência 1
(...) terão que refazer a vida a dezenas, ou mesmo centenas de quilómetros de casa (Doc14, Pivô10, p.1).

DOC15 - 2018 08 31 Colocação de professores RTP — 1 Referência

Referência 1
(...) muitos vivem a centenas de quilómetros dos estabelecimentos onde vão ter que lecionar (Doc15, Pivô11, p.1).

DOC16 - 2018 09 03 Professores não colocados SIC — 1 Referência

Referência 1
Muitos são colocados a quilómetros de distância (Doc16, J14, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

SIGNIFICAÇÕES

DOC2 - 2011 09 01 Concurso nacional de professores SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) de um lado para o outro sem poiso fixo (Doc2, Pivô2, p.1).

DOC4 - 2011 09 01 Professores nómadas SIC — 3 Referências

Referência 1
(...) sempre de mala feita de um lado para o outro (Doc4, Pivô4, p.1).

Referência 2
Uma vida nómada (Doc4, j4, p.1).

Referência 3
(...) outra vez de malas aviadas, a caminho de uma nova escola (Doc4 J4, p.1).

DOC5 - 2013 06 04 O que é ser professor RTP — 1 Referência

Referência 1
(...) vida de saltimbanco (Doc5, J5, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) uma vida itinerante (Doc10, R1, p.4).

DOC15 - 2018 08 31 Colocação de professores RTP — 1 Referência

Referência 1
As histórias dos professores fazem-se quase sempre de mudanças (Doc15, J13, p.2).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

. CONDIÇÕES ASSOCIADAS À MOBILIDADE

PRECARIEDADE

DOC1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP — 1 Referência

Referência 1
(...) uma precariedade que condiciona a vida pessoal (Doc1, J1, p.1).

DOC7 - 2013 09 10 Regresso às aulas RTP — 1 Referência

Referência 1
São 17 anos a dar aulas, sempre com vínculo precário ao estado (Doc7, J7, p.1).

DOC13 - 2018 06 27 Professores estão cada vez mais velhos TVI — 1 Referência

Referência 1
(...) por curtos períodos, a substituir outros colegas (Doc13, J11, p.1).

DOC14 - 2018 08 31 20 mil professores colocados TVI — 1 Referência

Referência 1
(...) todos os anos saber apenas no final de agosto onde é que vão dar aulas no ano seguinte (Doc14, J12, p.1).

DOC15 - 2018 08 31 Colocação de professores RTP — 1 Referência

Referência 1
Para muitos deles começa agora uma corrida contra o tempo, têm 48 horas para se apresentarem na nova escola (Doc15, J13, p.2).

DOC16 - 2018 09 03 Professores não colocados SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) outros não conseguem sequer um lugar para lecionar (Doc16, J14, p.1).

DOC17 - 2018 09 04 Colocação de professores SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) 48 horas para aceitar a colocação e 72 para se apresentarem ao trabalho, tempo demasiado curto para quem tem uma vida inteira para reorganizar (Doc17, J15, p.1).

DOC18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) o problema é conseguir ficar mais de dois anos no mesmo estabelecimento (Doc18, J16, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

INSTABILIDADE

DOC6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI — 1 Referência

Referência 1
(...) dizem nunca ter conseguido a estabilidade com que sonhavam (Doc6, J6, p.1).

DOC16 - 2018 09 03 Professores não colocados SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) queixa-se de falta de estabilidade profissional (Doc16, J14, p.1).

DOC17 - 2018 09 04 Colocação de professores SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) a situação, dizem, é de enorme instabilidade (Doc17, J15, p.1).

. ESTADOS DE ESPÍRITO ASSOCIADOS À MOBILIDADE

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DÚVIDA

DOC7 - 2013 09 10 Regresso às aulas RTP — 2 Referências

Referência 1
Milhares de professores permanecem na dúvida (Doc7, Pivô7, p.1).

Referência 2
A menos de uma semana do início do ano letivo, a dúvida permanece (Doc7, J7, p.2).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

INCERTEZA

DOC1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP — 1 Referência

Referência 1
(...) um futuro cada vez, e sempre, mais incerto (Doc1, Pivô1, p.1).

DOC2 - 2011 09 01 Concurso nacional de professores SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) uma vida incerta e difícil (Doc2, J2, p.1).

DOC6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI — 2 Referências

Referência 1
(...) o futuro é incerto (Doc6, J6, p.1).

Referência 2
Foi com ansiedade e incerteza que esperaram o resultado das colocações (Doc6, J6, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 2 Referências

Referência 1
(...) estas distâncias apresentam-se no presente ano letivo, para o próximo não sabem como vai ser e no passado já foi diferente (Doc10, R1, p.2).

Referência 2
(...) não têm qualquer certeza em relação ao ano letivo seguinte (Doc10, R1, p.4).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) não sabem o que vai ser a vossa vida futura, vocês não podem fazer planos (Doc11, R2, p.2).

DOC18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC — 1 Referência

Referência 1
As aulas já começaram, mas a incerteza quanto ao futuro mantem-se (Doc18, J16, p.2).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ANGÚSTIA

DOC1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP 1 Referência

Referência 1
(...) uma angústia de verão para milhares de professores (Doc1, J1, p.1).

DOC3 - 2011 09 01 Professores desempregados RTP 1 Referência

Referência 1
(...) o início de cada ano letivo é uma angústia (Doc3, J3, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ESPERANÇA

DOC1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP 1 Referência

Referência 1
(...) para poucos existe ainda a esperança de encontrarem um lugar (Doc1, J1, p.2).

DOC5 - 2013 06 04 O que é ser professor RTP 1 Referência

Referência 1
(...) espera de um contrato, de um lugar no quadro, ou de dias melhores (Doc5, J5, p.2).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC 1 Referência

Referência 1
(...) esperança em dias melhores (Doc10, R1, p.4).

DOC15 - 2018 08 31 Colocação de professores RTP 1 Referência

Referência 1
Os que ficaram de fora deste concurso, esperam ser chamados para fazer substituições (Doc15, Pivô11, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

RESIGNAÇÃO

DOC5 - 2013 06 04 O que é ser professor RTP — 1 Referência

Referência 1
É o custo de um início de carreira para quem decidiu ser professor em Portugal (Doc5, J5, p.2).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 3 Referências

Referência 1
Aceitou e aceita este estado itinerante porque não tem outra alternativa (Doc10, R1, p.3).

Referência 2
Já desistiu de pensar que algum dia vai ser diferente (Doc10, R1, p.3).

Referência 3
Já desistiu de projetos pessoais (Doc10, R1, p.4).

. IMPLICAÇÕES FAMILIARES E PESSOAIS ASSOCIADAS À MOBILIDADE

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

CONSTITUIÇÃO DE FAMÍLIA

DOC4 - 2011 09 01 Professores nómadas SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) uma geração de docentes que parou de fazer planos, ainda não constituiu família e regressa todos os anos a casa dos pais (Doc4, J4, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

SEPARAÇÃO

DOC8 - 2013 09 16 Nómadas do sistema TVI — 1 Referência

Referência 1
(...) longe das famílias (Doc8, J8, p.1).

DOC9 - 2013 11 17 Professor vive numa autocaravana SIC — 1 Referência

Referência 1
O trabalho minimiza as saudades da família (Doc9, J9, p.2).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — 2 Referências

Referência 1
(...) professora que dedica a vida a ensinar os filhos dos outros, não sabe como esconder a angústia de não poder ver os seus, todos os dias (Doc11, R2, p.1).

Referência 2
Não vai poder levar os seus filhos à escola, não vai poder ir buscá-los, não pode fazer nada daquilo que uma mãe normalmente faria (Doc11, R2, p.4).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

IMPACTO ECONÓMICO

DOC4 - 2011 09 01 Professores nómadas SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) e um quarto ou uma casa nova para arrendar nos próximos dias (Doc4, J4, p.1).

DOC6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI — 1 Referência

Referência 1
(...) uma realidade que põe muitas vezes em causa a vida e o orçamento familiar (Doc6, Pivô6, p.1).

DOC8 - 2013 09 16 Nómadas do sistema TVI — 2 Referências

Referência 1
(...) gastar mais de metade do ordenado em viagens, tudo para não deixar de ver a família (Doc8, Pivô8, p.1).

Referência 2
(...) fazer contas à vida e decidir o futuro da família (Doc8, J8, p.1).

DOC14 - 2018 08 31 20 mil professores colocados TVI — 1 Referência

Referência 1
Em muitos casos, a colocação obriga a procurar casa nova ou organizar transportes (Doc14, J12, p.1).

DOC18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) o dobro das despesas, mas o mesmo ordenado (Doc18, J16, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ROTINA

DOC6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI — 1 Referência

Referência 1
(...) uma rotina que implica uma complexa estratégia de organização (Doc6, J6, p.1).

DOC8 - 2013 09 16 Nómadas do sistema TVI — 2 Referências

Referência 1
(...) por esta altura muitos professores tentam reorganizar as suas vidas (Doc8, J8, p.1).

Referência 2
Uns fazem viagens prolongadas diariamente, outros mudam de residência, tudo para dar aulas e para não deixar de ver a família (Doc8, J8, p.1).

DOC9 - 2013 11 17 Professor vive numa autocaravana SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) enquanto espera por outro concurso (Doc9, J9, p.2).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

AVENTURA

DOC4 - 2011 09 01 Professores nómadas SIC — 1 Referência

Referência 1
O ritual repete-se, ano após ano, uma nova escola, novos alunos, novos colegas (Doc4, J4, p.1).

DOC5 - 2013 06 04 O que é ser professor RTP — 1 Referência

Referência 1
(...) uma nova aventura (Doc5, J5, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) tentarem a sorte longe de casa (Doc10, R1, p.2).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

PARTILHA

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 1 Referência

Referência 1
Partilham tempos livres e também as viagens a casa ao fim-de-semana (Doc10, R1, p.2).

DOC12 - 2018 04 21 Novo concurso interno RTP — 1 Referência

Referência 1
Para dividir custos, partilham casa com outros dois professores (Doc12, J10, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

Apêndice III - Análise de conteúdo das notícias / reportagens - Professores

Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
Professores		
- Mobilidade		
. Percursos	7	10
- Efeitos da mobilidade		
. Condições associadas à mobilidade		
Precariedade	7	12
Instabilidade	7	12
. Sentimentos despoletados pela mobilidade		
Incerteza	7	7
Ansiedade	2	3
Angústia	3	3
Frustração	7	9
Revolta	4	4
Desmotivação	5	5
Exaustão	4	4
. Implicações familiares e pessoais associadas à mobilidade		
Constituir família	4	5
Separação	5	11
Mobilidade familiar	2	2
Impacto económico	7	12
Partilha	2	2
- Gestão da mobilidade		
. Gestão das expectativas		
Ilusão	2	2
Esperança	4	4
Resignação	5	6
. Gestão da profissionalidade		
Perseverança	2	4
Dedicação	3	3
Profissionalismo	2	2

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

- MOBILIDADE

. PERCURSOS

DOC1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP 1 Referência

Referência 1
Já estive em Moura, no Alentejo, em Almodôvar, já estive em Lagos, estive em Santiago do Cacém, estive em Setúbal, estive em Alvito - Cascais, estive em Rio de Mouro, no Casal de São Brás... (Doc1, Professor 2, p.1).

DOC4 - 2011 09 01 Professores nómadas SIC 1 Referência

Referência 1
Eu comecei no Algarve, no ano letivo seguinte fiquei em Vila Nova de Poiares, depois fui para o norte, para Braga, regressei ao sul, Lisboa, no ano seguinte fui para a ilha das Flores, Cartaxo, e há dois anos letivos que estou em Braga, no Agrupamento Maximinos (Doc4, P6, p.1).

DOC7 - 2013 09 10 Regresso às aulas RTP 1 Referência

Referência 1
Ora, aqui temos agendas, que andam comigo, com a listagem das escolas e o tempo de serviço em cada uma delas, para não me perder. Eu creio que já vão em 23 ou 24 escolas. Tive a sorte de ser reconduzida estes últimos quatro anos, na mesma escola, mas de resto, todos os anos mudei e praticamente não repeti escolas (Doc7, P11, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC 3 Referências

Referência 1
Pampilhosa da Serra, Tábua, Silves, Miranda do Corvo, Caxias, Figueira da Foz, Benedita, no ano a seguir estive em Alapraia, perto de São João do Estoril, estive três meses, depois fui para São Teotónio, para Odemira, de São Teotónio estive em Coruche três anos, depois estive desempregado durante bastante tempo e fui fazer quarenta e dois dias a Ponte de Lima. Depois estive desempregado mais uma quantidade de tempo, fiz um mês em Pardilhó, depois estive desempregado mais três meses, fiz seis meses no Lumiar, em Lisboa, e agora estou aqui há dois anos, é o meu segundo ano aqui na Venda do Pinheiro (Doc10, P15, p.1).

Referência 2
Comecei na Graciosa, nos Açores, depois fui para São Miguel trinta dias, Terceira, Vila Real de Santo António, Arouca, depois de Arouca emigrei, fui para o Reino Unido, depois, quando regressei fui para Vila do Conde, de Vila do Conde fui para Oeiras, de Oeiras para Lisboa, de Lisboa fui três anos para Caneças, Odivelas, depois fui colocada em Olhão, a seguir a Olhão fui para a Sertã, da Sertã fui para Vieira do Minho, de Vieira do Minho fui para Setúbal e agora estou aqui (Armação de Pêra) (Doc10, P6, p.1).

Referência 3
São João da Madeira, acumulo o horário com Santa Maria da Feira, depois passo por Válega, dois anos em Gaia, antes Vialonga três anos, volto outra vez cá, estive no Cávado, em Braga, estive em São Mamede de Infesta e agora no Montijo (Doc10, P17, p.1).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — 2 Referências

Referência 1
E é isso que muitos de nós fazemos, tendo 17, 18, 19 anos de serviço, nós colocamos as escolas, os concelhos, as áreas da nossa zona de residência e depois em último colocamos a tal zona onde estamos vinculados (Doc11, P21, p.4).

Referência 2
(...) nós temos anos e anos de serviço, temos muitos colegas nas mesmas situações, passamos por muitas escolas, eu em 18 anos de serviço passei por 17 escolas (Doc11, P22, p.5).

DOC12 - 2018 04 21 Novo concurso interno RTP — 1 Referência

Referência 1
Desde 2009, estive sempre num raio de 50 Km da minha área de residência (Doc12, P25, p.1).

DOC13 - 2018 06 27 Professores estão cada vez mais velhos TVI — 1 Referência

Referência 1
Faço uma média diária de 200 Km, ente Espinho/Coimbra e Coimbra/Espinho, demoro, mais ou menos, uma hora e cinco em cada trajeto, em cada percurso, faço uma média de duas horas e dez minutos por dia de carro (Doc13, P26, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

- EFEITOS DA MOBILIDADE

. CONDIÇÕES ASSOCIADAS À MOBILIDADE

PRECARIEDADE

DOC1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP 1 Referência

Referência 1
Não permite ter grandes projetos para o futuro não é, não permite grandes planos (Doc1, P1, p.1).

DOC5 - 2013 06 04 O que é ser professor RTP 2 Referências

Referência 1
Temos três dias para fazer as malas e arrumarmos a tralha e dirigirmo-nos para a escola (Doc5, P7, p.1).

Referência 2
(...) podemos ser chamados para qualquer zona do país que tenhamos concorrido (Doc5, P7, p.1).

DOC8 - 2013 09 16 Nómadas do sistema TVI 1 Referência

Referência 1
(...) estas colocações vêm muito tardiamente para as famílias se organizarem (Doc8, P13, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC 5 Referências

Referência 1
(...) seja lá, seja cá, eu preciso é de efetivar, de facto. Efetivar para mim traz-me a tranquilidade que eu preciso para que eu tenha a certeza absoluta que todos os santos dias, todos os santos anos, eu tenho, de facto, aquela fonte de rendimento (Doc10, P17, p.1).

Referência 2
A zona em que eu resido é muito mais complicada em termos de oferta, ou seja, eu tenho oferta, eu tenho horário, mas de facto não é um horário anual completo. Aqui está lotado (Doc10, P17, p.2).

Referência 3
Eu concorro de forma a que possa vir dormir a casa (Doc10, P19, p.2).

Referência 4
Porque tenho que trabalhar e uma pessoa concorre a horários completos, incompletos e, se queremos trabalhar, temos que nos deslocar, porque, por exemplo na minha zona, perto de Manteigas, não há horários para o meu grupo. É muito difícil arranjar lá um horário completo (Doc10, P15, p.3).

Referência 5
Eu tenho o meu mundo suspenso em caixas, cada vez que eu vou para São Pedro do Sul tenho as minhas caixas com tudo, tenho tudo o que é necessário para uma casa, só não tenho a casa (Doc10, P16, p.1).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC 1 Referência

Referência 1
Nós não temos muito noção do que é que nos acontece sempre que há um novo concurso, mas na realidade todos nós temos vários anos de serviço, andamos nisto, no meu caso há 18 anos, a Lígia 17, temos colegas com 27 anos, 28 anos de serviço (Doc11, P22, p.3).

DOC17 - 2018 09 04 Colocação de professores SIC 1 Referência

Referência 1
O meu percurso tem sido bastante sinuoso na medida em que todos os anos me debato sempre com a situação de contrato precário. Já estive no Minho, já estive no Alentejo, já estive em Coimbra, portanto tenho andado sempre nisto, sempre com dificuldades (Doc17, P31, p.1).

DOC18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC 1 Referência

Referência 1
Eu soube que fiquei colocada dia 31 de agosto e dia 3, o mais tardar, tinha de me apresentar, portanto foi pegar nas malas e vir embora, pegar no meu KIT de emergência e vir para baixo. Tenho uma mala preparada com livros, com roupas, para poder pegar e seguir a qualquer momento (Doc18, P33, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

INSTABILIDADE

DOC3 - 2011 09 01 Professores desempregados RTP — 1 Referência

Referência 1
Este ano penso que ainda vai ser pior (Doc3, P4, p.1).

DOC5 - 2013 06 04 O que é ser professor RTP — 1 Referência

Referência 1
A grande dificuldade é ter estabilidade e equilíbrio na vida (Doc5, P7, p.1).

DOC6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI — 1 Referência

Referência 1
(...) veja a minha situação, não tenho estabilidade nenhuma a nível familiar, emocional também não (Doc6, P9, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 2 Referências

Referência 1
Agora aos 39 anos também acho que já tinha direito a assentar um bocadinho. Não é tipo ficar em Lisboa a viver, ou no Porto, mas ter outra estabilidade (Doc10, P15, p.1).

Referência 2
Assentar era poder estar quatro anos letivos seguidos na mesma escola, por exemplo, que ainda não tive essa hipótese (Doc10, P15, p.1).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — 4 Referências

Referência 1
(...) «Eva, tu ficaste um bocadinho longe!». Mas quando eu pensei, um bocadinho longe, pensei a 100 km de casa, nunca a 270 km de casa (Doc11, P20, p.1).

Referência 2
(...) eu tenho um filho de quatro anos, fiquei colocada a 200 km de casa, de uma forma completamente inesperada (Doc11, P21, p2).

Referência 3
(...) tenho dois filhos, um menino com 6 e uma menina com 9, moro em São João da Madeira, e sem que nada o fizesse prever (ficou a 240 Km de casa) (Doc11, P22, p.2).

Referência 4
(...) não é fácil, porque nós temos anos e anos, andamos nisto há 17, 18 anos. Como temos muita instabilidade nunca conseguimos propriamente arranjar projetos paralelos à escola, portanto, a nossa experiência, o nosso currículo é escola (Doc11, P21, p.4).

DOC12 - 2018 04 21 Novo concurso interno RTP 1 Referência

Referência 1
Era a última coisa que eu esperava, uma vez que no ano passado estive relativamente perto de casa, a cerca de 20 km, e há dois anos também (Doc12, P23, p.1).

DOC16 - 2018 09 03 Professores não colocados SIC 2 Referências

Referência 1
Esta história repete-se há 18 anos (Doc16, P30, p.1).

Referência 2
Eu não tenho carreira, eu vou tendo, instável, nómada, ano após ano (Doc16, P30, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

. SENTIMENTOS DESPOLETADOS PELA MOBILIDADE

INCERTEZA

DOC1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP 1 Referência

Referência 1
Todos os anos é assim por esta altura, é um período sempre difícil porque passamos um mês de férias, em que as férias não chegam a ser férias, não é? Estamos a pensar sempre onde é que iremos ficar colocados no ano seguinte (Doc1, P2, p.1).

DOC2 - 2011 09 01 Concurso nacional de professores SIC 1 Referência

Referência 1
(...) eu preferia hoje estar-me a apresentar na escola e saber com o que contava, começar a saber com que anos ia trabalhar, a preparar a minha vida, e eu estou aqui hoje, no Porto, sem saber onde é que vou estar daqui a quinze dias (Doc2, P3, p.1).

DOC4 - 2011 09 01 Professores nómadas SIC 1 Referência

Referência 1
(...) não posso planear a minha vida além de 31 de agosto, porque não sei. Não sei onde é que eu vou estar no mês de setembro, se vou estar no Norte ou no sul do país, não posso fazer planos (Doc4, P6, p.1).

DOC7 - 2013 09 10 Regresso às aulas RTP 1 Referência

Referência 1
Do que vai sair naquele site hoje, amanhã, depois, daqui a uma semana, não se sabe muito bem, não é? (Doc7, P11, p.2).

DOC15 - 2018 08 31 Colocação de professores RTP 1 Referência

Referência 1
(...) até agora tem sido difícil arranjar um horário completo e o que se arranja é colocação temporária, que é renovada mensalmente. Portanto é de um mês, nunca sabemos se vamos ficar um mês, dois meses, tem sido uma coisa muito incerta (Doc15, P29, p.1).

DOC17 - 2018 09 04 Colocação de professores SIC 1 Referência

Referência 1
O processo de colocação tem sido mais do mesmo, de há muitos anos para cá, é sempre tardiamente, nós não temos umas férias descansadas porque andamos sempre, passe a expressão, "com o credo na boca", porque nunca sabemos se somos colocados ou não, e andamos nesta azáfama todos os anos (Doc17, P31, p.1).

DOC18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC 1 Referência

Referência 1
Não há planos a longo prazo, tem de ser tudo planeado ano a ano (Doc18, P33, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ANSIEDADE

DOC1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP — 2 Referências

Referência 1
Não tenho ficado colocado nunca em setembro, sou chamado geralmente por volta de outubro, mas este ano estou bastante ansioso nesse aspeto, não sei sequer se em outubro serei chamado (Doc1, P1, p.1).

Referência 2
É um estado de ansiedade, naturalmente, em que eu quero encontrar emprego o mais depressa possível (Doc1, P1, p.2).

DOC17 - 2018 09 04 Colocação de professores SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) este ano fez-nos ficar muito ansiosos, porque saiu muito tarde. Desde segunda-feira, dia 24, nós esperávamos ansiosamente que saíssem as listas, pelo menos para organizarmos um bocadinho mais a nossa vida (Doc17, P32, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ANGÚSTIA

DOC5 - 2013 06 04 O que é ser professor RTP — 1 Referência

Referência 1
(...) às vezes perguntam-me: «Então como é que é, para o ano, ficas cá, não ficas?». «Não, não fico!», claro que é um receio, é uma angústia (Doc5, P8, p.1).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — 1 Referência

Referência 1
Quando ela me disse Covilhã, o mundo caiu em cima da minha cabeça e eu só me agarrei aos meus filhos a perguntar, e agora? (Doc11, P20, p.1).

DOC12 - 2018 04 21 Novo concurso interno RTP — 1 Referência

Referência 1
Todos nós temos fases em que estamos um bocado mais em baixo, felizmente não temos estado todos ao mesmo tempo, tirando no início mesmo (Doc12, P24, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

FRUSTRAÇÃO

DOC2 - 2011 09 01 Concurso nacional de professores SIC — 1 Referência

Referência 1
Não é agradável, não contava numa altura destas do campeonato, já tenho algum tempo de serviço (Doc2, P3, p.1).

DOC6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI — 2 Referências

Referência 1
Se eu há quatro anos pensava que realmente isto estabilizou, vou ficar por aqui, mais 20 menos 20, não era por aí, não é? Mas não, são 120 km, mais 120 km para cá, são cinco dias por semana (Doc6, P9, p.1).

Referência 2
(...) nós gostávamos de ver esta profissão mais dignificada (Doc6, P9, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) trazia as minhas fotografias, trazia as minhas almofadas, as minhas plantas, mas desisti, é terrível ter de arranjar uma casa todos os anos, às vezes mais que uma casa por ano, ter de iniciar os conhecimentos, ter de contar a nossa história outra vez, ter de comprar as coisas para formar uma cozinha (Doc10, P16, p.4).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — 2 Referências

Referência 1
Eu acho que nós professores deveríamos ser levados um bocadinho mais em conta, mas acho que, neste país, não é neste país que vão ter consideração por nós (Doc11, P20, p.1).

Referência 2
Quando chegamos ali à casa dos 30, 30 e qualquer coisa, já pensamos, não, já temos alguma estabilidade, portanto, à partida agora posso orientar a minha vida por aqui, não se está à espera de passados 17 anos, 18 anos de serviço, de repente ficar a 200 km de casa (Doc11, P21, p.5).

DOC12 - 2018 04 21 Novo concurso interno RTP — 1 Referência

Referência 1
Quando somos contratados sacrificamo-nos para podermos entrar num quadro, e quando entramos num quadro não estamos à espera, com 21 anos de serviço, de ficarmos colocados a esta distância (Doc12, P23, p.1).

DOC13 - 2018 06 27 Professores estão cada vez mais velhos TVI 1 Referência

Referência 1
Daqui para a frente eu volto a ser um número, deixo de ser a professora, volto a ser um número, volto à lista, à reserva, e posso sair ou não na lotaria, e o meu sonho de ser professora entra em pausa (Doc13, P26, p.2).

DOC18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC 1 Referência

Referência 1
Tenho sempre conseguido dois contratos anuais e no terceiro não é anual ou não é completo, e tenho andado assim já há algum tempo, sempre a «morrer na praia» (Doc18, P33, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

REVOLTA

DOC1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP 1 Referência

Referência 1
(...) é também de alguma revolta, mais do que ansiedade, também é de alguma revolta, porque temos consciência que fazemos falta às escolas (Doc1, P1, p.2).

DOC9 - 2013 11 17 Professor vive numa autocaravana SIC 1 Referência

Referência 1
(...) processos de colocação irracionais (Doc9, P14, p.1).

DOC14 - 2018 08 31 20 mil professores colocados TVI 1 Referência

Referência 1
É revoltante, como é que professores com 20, 25 anos continuam nesta situação de instabilidade? (Doc14, P27, p.1).

DOC15 - 2018 08 31 Colocação de professores RTP 1 Referência

Referência 1
O que eu estou a sentir é que me estão a prender num sítio onde eu não quero estar (Doc15, P28, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DESMOTIVAÇÃO

DOC6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI — 1 Referência

Referência 1
Nós somos acusados de andarmos desmotivados! É verdade, andamos desmotivados (Doc6, P9, p.1).

DOC7 - 2013 09 10 Regresso às aulas RTP — 1 Referência

Referência 1
Por mais que nos empenhemos, por mais que tentemos, por mais que mostremos o nosso valor enquanto professores, vamos no final do ano embora, sem mais nada. Portanto, a 31 ainda somos professores, a 1 de setembro já não somos mais nada, somos indivíduos qualificados profissionalmente para dar aulas, é isso que nos chamam (Doc7, P11, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 1 Referência

Referência 1
Com o tempo também fica mais difícil nós darmo-nos, porque todos os anos damos, todos os anos damos, e chega a certa altura já não apetece tanto dar (Doc10, P16, p.4).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — 1 Referência

Referência 1
Gosto muito do que faço, mas sei que a minha cabeça vai estar sempre no Porto (Doc11, P20, p.1).

DOC18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) acredite, é desmotivante (Doc18, P33, p.2).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

EXAUSTÃO

DOC6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI 1 Referência

Referência 1
Na escola onde fiquei colocada vão até às seis e trinta, portanto, mais uma hora de caminho são sete e trinta, chegar a casa, fazer jantar, dar banho aos miúdos e ajudar os miúdos nos trabalhos de casa e pô-los na cama, vão ser dez horas. E depois, se calhar, arrumar a cozinha e por aí fora, e às onze horas, se calhar, vou-me dedicar aos meus trabalhos da escola. Lá para a uma da manhã sou capaz de me deitar, talvez (Doc6, P10, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC 1 Referência

Referência 1
(...) é desgastante, tira anos de vida (Doc10, P16, p.4).

DOC12 - 2018 04 21 Novo concurso interno RTP 1 Referência

Referência 1
Foram sete meses de muito sacrifício, até pelas crianças, porque tinha um compromisso com elas, mas cheguei a um ponto de exaustão, tive mesmo que parar para recuperar as forças (Doc12, P24, p.1).

DOC17 - 2018 09 04 Colocação de professores SIC 1 Referência

Referência 1
Quando sai a minha colocação, se for para longe, tenho de andar à pressa, à procura de casa para estar. Isto é um desgaste brutal que a certa altura nos começa a desanimar (Doc17, P31, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

. IMPLICAÇÕES FAMILIARES E PESSOAIS ASSOCIADAS À MOBILIDADE

CONSTITUIR FAMÍLIA

DOC1 - 2011 08 03 Professores sem colocação RTP — 2 Referências

Referência 1
(...) mesmo em relação a filhos é algo que fica sempre mais complicado, não penso nisso sequer nesta altura (Doc1, P1, p.1).

Referência 2
Acabei por ficar solteira, divorciada, neste momento, e sem filhos. É muito difícil manter uma relação à distância, não é? Todos os anos... (Doc1, P2, p.1).

DOC4 - 2011 09 01 Professores nómadas SIC — 1 Referência

Referência 1
Constituir uma família também é complicado com tudo isso, é muito complicado, muito mesmo (Doc4, P6, p.1).

DOC5 - 2013 06 04 O que é ser professor RTP — 1 Referência

Referência 1
Quem me dera! (ter família constituída) Não, não tenho! (Doc5, P8, p.2).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — Referência

Referência 1
(...) eu já sabia, à partida, que nos primeiros anos ia ser complicado, que teria que ficar deslocada, vamos adiando a maternidade, a família, etc. (Doc11, P21, p.5).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

SEPARAÇÃO

DOC9 - 2013 11 17 Professor vive numa autocaravana SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) tenho duas filhas, uma delas estuda na Guarda, e está numa idade em que precisava naturalmente de ter mais apoio por parte do pai e, com esta consequência de estar fora, ela acaba por sair claramente prejudicada (Doc9, P14, p.2).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 4 Referências

Referência 1
Quando estou em casa, quando eu pensei que ela está aqui, está a fazer os trabalhos de casa, acabamos por telefonar e muitas vezes recorre-se a estas tecnologias (Doc10, P18, p.2).

Referência 2
Eu recordo-me que estava a trabalhar em Lamego, cheguei duma reunião, ele não conseguiu ligar-me porque fiquei sem bateria, abri a porta e ele disse-me: "Tenho uma notícia para te dar, vou para o Alentejo!". "E tu aceitaste?", eu não queria que ele aceitasse naquela altura (Doc10, P19, p.3).

Referência 3
Eu quando olho para isto, quando penso na nossa situação, eu tento esquecer um bocadinho o facto de estar longe, o facto de eu acordar sozinho (Doc10, P18, p.3).

Referência 4
(...) quando chegar a casa eu não estou lá para ajudar (Doc10, P18, p.3).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — 4 Referências

Referência 1
Desde o dia 25 de agosto quando, de manhã, me levanto para dar um beijo aos meus filhos penso: será o último dia que eu lhes vou dar um beijo de manhã? (Doc11, P20, p.1).

Referência 2
Eu já lhe fui dizendo que a mãe, se calhar, não vai estar em casa todos os dias para a deitar, para a vestir (Doc11, P20, p.1).

Referência 3
Não vou poder estar com os meus filhos! (Doc11, P20, p.1).

Referência 4
(...) eu vou sofrer, mas neste momento tenho quase a certeza de que quem vai sofrer mais são os meus filhos, porque vão ficar longe de mim (Doc11, P20, p.1).

DOC12 - 2018 04 21 Novo concurso interno RTP — 1 Referência

Referência 1
O João tem uma filha pequenina, o Ivo tem uma filha pequenina, eu tenho dois filhos também e não é fácil (Doc12, P24, p.1).

DOC18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC — 1 Referência

Referência 1
Tenho a minha vida lá em cima, o meu marido lá em cima (Doc18, P34, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

MOBILIDADE FAMILIAR

DOC8 - 2013 09 16 Nómadas do sistema TVI — 1 Referência

Referência 1
Claro que a minha vida está toda lá em cima, não é? E pronto, a ideia é virmos todos agora, a família toda para baixo (Doc8, P13, p.1).

DOC15 - 2018 08 31 Colocação de professores RTP — 1 Referência

Referência 1
Ele há quase cinco anos, que é a idade dele, que anda de um lado para o outro comigo, ele não tem uma escola certa, todos os anos muda (Doc15, P28, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

IMPACTO ECONÓMICO

DOC6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI — 2 Referências

Referência 1
O ordenado do final do mês não chega (Doc6, P9, p.1).

Referência 2
(...) como eu lhe disse há pouco, eu não sei se tenho condições para suportar isto economicamente, não sei! (Doc6, P9, p.1).

DOC8 - 2013 09 16 Nómadas do sistema TVI — 1 Referência

Referência 1
Tenho uma filhota de sete meses e agora tenho que fazer um trajeto, todos os dias, são 130 km cada viagem, 260 km por dia. Isto, ao final do mês vai ficar em 5200 km, o que vai ficar muito dispendioso (Doc8, P12, p.1).

DOC9 - 2013 11 17 Professor vive numa autocaravana SIC — 1 Referência

Referência 1
No plano financeiro, eu sei que em termos de números redondos, eu teria que gastar, por norma, entre 500 e 600€ para poder fazer este transporte diariamente (Doc9, P14, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 1 Referência

Referência 1
Eu jogo é, Manteigas, os quilómetros que tenho que fazer e o que vou ganhar, o que vou gastar em gasolina, se quiser ver os meus pais todos os fins-de-semana, que só vejo de 15 em 15 dias, e o que tenho que pagar por um quarto que vá alugar. E depois tenho que gerir isto tudo e o meu salário, fora as outras despesas, o comer, o ir ao cinema, que acho que também tenho direito, o comprar um livro de vez em quando, todas essas coisas, aquilo que muita gente chama luxo, ter algum (Doc10, P15, p.3).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC — 5 Referências

Referência 1
(...) nunca pensei ficar a 200 e muitos quilómetros de casa. Eu só para me ter ido lá apresentar, no dia 1 de setembro, ficou-me por 70€ (Doc11, P20, p.1).

Referência 2
Para além do fator financeiro, porque nós não temos qualquer tipo de ajuda e trabalhar a 10 km de casa ou trabalhar a 300 é completamente diferente (Doc11, P21, p.4).

Referência 3
(...) estamos a ser empurrados para um abismo, por um lado é assim, a nossa remuneração, as tabelas salariais são públicas, não é, todos nós ganhamos a mesma coisa, e ganhamos a mesma coisa em casa, a 10 km, a 15, a 20, a 30, a 40, a 200, a 300, a 400 ou a 500. O nosso ordenado é sempre o mesmo, independentemente da colocação (Doc11, P22, p.4).

Referência 4
(...) a realidade é que este ano a mãe não vai conseguir ir e vir todos os dias, não tenho capacidade financeira para aguentar (Doc11, P22, p.5).

Referência 5
Vou passar noite sim, noite não, no Entroncamento, tenho que arrendar um quarto lá, que pago sem ajudas de custo, e tenho que tirar o passe do comboio, são 450€ por mês, ora o ordenado do professor está à volta dos 1000€, está a ver só em despesas? (Doc11, P21, p.5).

DOC12 - 2018 04 21 Novo concurso interno RTP 1 Referência

Referência 1
Estamos a falar, só em viagens, em 250 a 300€ mês, sendo que o nosso ordenado não tem nenhum subsídio (Doc12, P24, p.1).

DOC18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC 1 Referência

Referência 1
Nós recebemos mil e poucos euros limpos e, é assim, para manter duas casas, transportes, alimentação, é um bocado incomportável (Doc18, P34, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

PARTILHA

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC 1 Referência

Referência 1
Estamos aqui, acabamos por telefonar uns aos outros, acabamos por conversar, depois temos as viagens, acabamos por fazer companhia uns aos outros (Doc10, P18, p.2).

DOC11 - 2017 09 14 O drama dos professores deslocados SIC 1 Referência

Referência 1
(...) na minha escola ficaram mais dois colegas de Educação Física, um do Porto e outro de Gaia, partilhamos boleia os três, saímos de casa às seis e meia da manhã e chegamos a casa às oito da noite (Doc11, P22, p.3).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

- GESTÃO DA MOBILIDADE

. GESTÃO DAS EXPECTATIVAS

ILUSÃO

DOC4 - 2011 09 01 Professores nómadas SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) pensei que em 2/3 anos conseguiria estabilizar, pelo menos conseguiria ficar perto da minha área de residência (Doc4, P6, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 1 Referência

Referência 1
É engraçado, quando eu comecei a trabalhar, disseram-me assim: «Isto são cinco anos e tu entras para o quatro!». Quando cheguei ao quinto ano: «Olha pá, afinal são sete!». Quando cheguei ao sétimo ano: «Esquece lá o vincular, agora tendo horário já é muito bom, teres horário e estares a trabalhar já é bom!» (Doc10, P15, p.3).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ESPERANÇA

DOC2 - 2011 09 01 Concurso nacional de professores SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) no entanto não vou fazer disto um drama, porque hoje é dia um, as escolas começam a trabalhar a valer a meados de setembro, com alunos, e os alunos não trabalham sem professores, e nós somos lá precisos. Portanto, quando for para arrancar a trabalhar a valer, os professores têm que ser chamados (Doc2, P3, p.1).

DOC7 - 2013 09 10 Regresso às aulas RTP — 1 Referência

Referência 1
Hoje os olhos estão ali, no site do Ministério, porque hoje é uma das datas possíveis para a saída das colocações, e há alguma esperança ainda, ainda não se perdeu esperança (Doc7, P11, p.2).

DOC9 - 2013 11 17 Professor vive numa autocaravana SIC — 1 Referência

Referência 1
O que eu pretendia claramente era que no próximo ano me fosse possível, conseguir, de forma clara, em termos de concurso de destacamento, aproximar-me da minha residência, e então esta etapa da minha vida terminaria (Doc9, P14, p.2).

DOC17 - 2018 09 04 Colocação de professores SIC — 1 Referência

Referência 1
Tenho esperança, apesar de, como eu não concorro a nível nacional, concorro mais a nível só de Lisboa e arredores, visto que também tenho uma vida familiar a qual gosto de acompanhar. Mas aguardo expectante, pelo menos se igualar os números do ano passado, conto ser colocada dentro de 15 dias, ou pelo menos nos primeiros 15 dias de setembro (Doc17, P32, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

RESIGNAÇÃO

DOC2 - 2011 09 01 Concurso nacional de professores SIC — 2 Referências

Referência 1
Eu já esperava mais ou menos este desfecho (Doc2, P3, p.1).

Referência 2
(...) estou deslocada, estou deslocada, tenho o fim-de-semana para fazer mais uma viagem para baixo, para me dedicar às coisas que tenho lá em baixo, aprendi a viver assim (Doc2, P3, p.1).

DOC3 - 2011 09 01 Professores desempregados RTP — 1 Referência

Referência 1
Há oito anos que me vejo nesta situação e não sei quando é que isto irá mudar, possivelmente acho que nunca vai mudar, nos próximos tempos não vai mudar certamente (Doc3, P4, p.1).

DOC7 - 2013 09 10 Regresso às aulas RTP — 1 Referência

Referência 1
É mesmo esperar, não há nada a fazer (Doc7, P11, p.2).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 1 Referência

Referência 1
Já me custa acreditar que um dia será possível, mas é um sonho ter o meu espaço, com as minhas coisas (Doc10, P16, p.1).

DOC16 - 2018 09 03 Professores não colocados SIC — 1 Referência

Referência 1
Agora é esperar pelas reservas de recrutamento, as colocações, e tal como eu, milhares e milhares de professores (Doc16, P30, p.1).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

. GESTÃO DA PROFISSIONALIDADE

PERSEVERANÇA

DOC3 - 2011 09 01 Professores desempregados RTP — 1 Referência

Referência 1
(...) vou tentar aguardar para ver se consigo alguma coisa, nem que seja pouco tempo, mas pronto (Doc3, P5, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 3 Referências

Referência 1
(...) conversámos e achámos que o melhor realmente seria ele lutar também pela profissão dele, não é? (Doc10, P19, p.3).

Referência 2
Eu também não posso cruzar os braços e desistir de fazer aquilo que eu gosto, que é ser professor, porque eu gosto de ser professor, não ando aqui obrigado! (Doc10, P15, p.4).

Referência 3
Para mim não é opção não trabalhar, não tenho personalidade para isso e, para além disso, dependo só de mim, portanto tenho que pagar as minhas contas e como tal tenho de me sujeitar a trabalhar no que me aparecer (Doc10, P16, p.4).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

DEDICAÇÃO

DOC2 - 2011 09 01 Concurso nacional de professores SIC — 1 Referência

Referência 1
(...) acho que já fiz algum investimento na minha carreira, que não se justificava estar numa situação destas (Doc2, P3, p.1).

DOC8 - 2013 09 16 Nómadas do sistema TVI — 1 Referência

Referência 1
Mas claro, esta é a minha vocação, e cá estarei, mas vai ser muito difícil estar aqui (Doc8, P12, p.1).

DOC10 - 2017 01 13 Longe de casa SIC — 1 Referência

Referência 1
Sei fazer a diferença nos garotos, quero que os alunos se lembrem nem que seja de uma coisa que eu tenha dito na aula, uma piada, um poema que li e que eles fixaram e dizerem que foi aquele professor (Doc10, P15, p.4).

Estudo 1
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

PROFISSIONALISMO

DOC6 - 2013 09 10 Mobilidade dos docentes TVI — 1 Referência

Referência 1
(...) eu tenho que chegar à escola e deixar tudo para trás (Doc6, P9, p.1).

DOC18 - 2018 09 17 Professores deslocados SIC — 1 Referência

Referência 1
Eu adoro a minha profissão, acho que é isso que alimenta esta minha luta (Doc18, P33, p.1).

Estudo 2 **Apêndice IV**

SOLICITAÇÃO DE COLABORAÇÃO E DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro(a) Professor(a)

Encontrando-me a frequentar o 3.º Ciclo / Doutoramento em Educação, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, e estando a desenvolver um projeto de investigação intitulado "Mobilidade docente e Identidade profissional", orientado pela Professora Doutora Maria Luísa Branco, venho por este meio solicitar a sua colaboração na recolha de dados que pretendo efetuar.

Tal como o título sugere, esta investigação tem como propósito recolher informações acerca do efeito da mobilidade docente na identidade profissional do professor, como expliquei no contacto prévio. A sua participação, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, pelo que agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

Asseguro que em circunstância alguma será mencionada a sua identificação, assim como garanto a absoluta confidencialidade das informações prestadas, que servirão somente para a presente investigação, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Solicito autorização para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível, assegurando desde já que, após a transcrição, a mesma lhe será facultada para que analise a conformidade das suas respostas.

Com os meus melhores cumprimentos,
O Investigador

_____

(Mário Carlos Rodrigues)

Declaro aceitar participar neste estudo, permitir a gravação da entrevista e a utilização dos dados biográficos que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

O Entrevistado

_____

Em _____ / _____ / 20_____

Estudo 2 **Apêndice V**

GUIÃO DE ENTREVISTA

Legitimação da entrevista	
A presente entrevista, enquadrada no âmbito do 3.º Ciclo / Doutoramento em Educação, da Universidade da Beira Interior, tem como propósito recolher informações acerca do efeito da mobilidade docente na identidade profissional do professor, como expliquei no contacto prévio quando solicitei a sua colaboração. Reafirmo as garantias de confidencialidade e anonimato que constam da solicitação de colaboração e declaração de consentimento informado. A sua participação, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, pelo que agradeço, desde já, a sua disponibilidade.	
Codificação da entrevista	**Sujeito n.º____**
Identificação	Género: Feminino ☐ Masculino ☐ Idade:_____ Residência habitual (Concelho): _____
	Habilitação Académica: Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outra: _____
	Grupo de Recrutamento: _____-_____
	Situação Profissional: Professor do Quadro de Escola não Agrupada ☐ Professor do Quadro de Agrupamento ☐ Professor do Quadro de Zona Pedagógica ☐ Professor Contratado ☐
	Tempo de Serviço: _____
	Nº de escolas onde lecionou: _____

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
i) A escolha da profissão	- Recolher dados relativos às representações do sujeito em relação à atividade docente aquando da escolha da profissão. - Perceber até que ponto a mobilidade foi ou não ponderada aquando da escolha da profissão.	- Em que momento perspetivou a possibilidade de ser professor(a)? - Que motivações estiveram na origem dessa decisão? - Qual era a imagem que tinha da docência enquanto profissão? - Que expetativas de futuro tinha em relação à profissão docente? - Como ponderou a mobilidade enquanto fator inerente à profissão?	Neste primeiro bloco pretende-se que o sujeito aborde os "porquês" da escolha, as motivações e expetativas iniciais em relação à profissão, bem como a sua ponderação em relação ao fator mobilidade.
ii) O percurso profissional	- Captar os aspetos mais marcantes vivenciados pelo sujeito nas diferentes escolas por onde passou. - Perceber em que aspetos o fator mobilidade é referenciado pelo sujeito na narrativa da sua história de vida profissional.	- Descreva, resumidamente, local a local, por ordem cronológica, o seu percurso profissional até este ano letivo, destacando aquilo que mais o(a) marcou positiva e/ou negativamente. - Como perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?	Neste segundo bloco pretende-se que o sujeito, numa perspetiva de história de vida profissional, aborde as histórias, os sentimentos e as emoções resultantes de um percurso profissional marcado pela mobilidade. O entrevistado terá total liberdade para desenvolver e articular as suas ideias, com uma intervenção mínima por parte do entrevistador. A única condicionante será a necessidade de seguir a ordem cronológica dos locais por onde passou, tendo por referência a análise de conteúdo do registo biográfico na posse do entrevistador. Solicitar ao sujeito que se refira sempre a locais e nunca a escolas.

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
iii) Mobilidade / *Exercício da profissionalidade*	- Recolher do sujeito informação complementar direcionada para as respostas às questões de investigação. - Captar no sujeito sentimentos e emoções induzidos pelo fator mobilidade. - Recolher do sujeito opiniões acerca das implicações da mobilidade na sua vida pessoal. - Recolher do sujeito opiniões acerca das implicações da mobilidade na sua vida profissional. - Captar o estado de espírito atual do sujeito em relação à profissão que escolheu e eventual relação com o fator mobilidade. - Obter do sujeito eventuais aspetos positivos associados à mobilidade docente.	- Descreva os sentimentos mais frequentes que vivencia cada vez que se vê na iminência de mudar de escola. - Que implicações familiares atribui à mobilidade a que tem sido sujeito(a)? - Como avalia o impacto da mobilidade a que tem sido sujeito(a) na sua motivação pessoal e profissional? - Que relação estabelece entre a mobilidade e o seu desempenho como professor(a)? - Como caracteriza as relações que tem mantido com as comunidades escolares e educativas por onde tem passado (alunos, pares, pais, restante comunidade)? - Como avalia o seu compromisso com os projetos educativos das diferentes escolas por onde passou? - Qual o impacto da mobilidade no seu desenvolvimento profissional? - Relembrando as motivações e expetativas que o(a) levaram a escolher ser professor(a), descreva o seu estado de espírito atual em relação à profissão. - Que aspetos positivos destacaria da mobilidade a que tem sido sujeito(a)?	Neste terceiro bloco pretende-se avaliar o impacto da mobilidade no exercício da profissionalidade e, por inerência, na construção e na afirmação da identidade profissional do sujeito, direcionando a entrevista para a resposta às questões de investigação que ainda não tenham sido respondidas nos blocos anteriores, por iniciativa do entrevistado. Cabe ao entrevistador avaliar o grau de consecução das informações obtidas até ao momento e, dando liberdade ao entrevistado para desenvolver e articular as suas ideias, procurar respostas para as questões que considere ainda não suficientemente abordadas.

Encerramento da entrevista	- Caso assim o entenda, tem agora oportunidade para acrescentar alguma coisa importante que, do seu ponto de vista, não tenha sido abordado nesta entrevista.	Obrigado pela colaboração!

Estudo 2 Apêndice VI - Grelha de análise de conteúdo do Registo Biográfico

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º ____

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

Estudo 2 Apêndice VII - Análise de conteúdo dos Registos Biográficos

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º 1

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações
1996/97	Porto A	Contratada	1 ano	Profissionalização
1997/98	Macieira	Contratada	1 ano	
1998/99	Porto B	Contratada	8 meses	
1999/00	Oliveira do Douro	Contratada	8 meses	
2000/01	Olival A	Contratada	7 meses	
2001/02	Águas Santas	Contratada	11 meses	
2002/03	Porto C	Contratada	4 meses	
2003/04	Porto D	Contratada	11 meses	
2004/05	Santo Tirso	Contratada	4 meses	
2004/05	Leiria	Contratada	2 meses	
2004/05	Vila Nova de Gaia	Contratada	6 meses	
2005/06	Oeiras	Contratada	2 meses	
2006/07				Não obteve colocação
2007/08	Sete Rios	Contratada	7 meses	
2008/09	Alcácer do Sal	Contratada	11 meses	
2009/10	Quarteira	Contratada	1 ano	
2010/11	Olival A	Contratada	1 ano	
2011/12	Mogadouro	Contratada	1 ano	
2012/13				Não concorreu
2013/14				Não concorreu
2014/15	Maia	Contratada	70 dias	Ensino privado
2015/16	Maia	Contratada	10 meses	Ensino privado
2016/17	Maia	Contratada	10 meses	Ensino privado
2017/18	Celorico de Basto	Contratada	1 ano	
2018/19	Amadora	Contratada	57 dias	
2018/19	Covilhã	Contratada	8 meses	

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º 2

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações
2003/04	Anadia	Contratada	1 ano	Profissionalização
2004/05				Não obteve colocação
2005/06	Bragança	Contratada	1 mês	
2005/06	Mem Martins	Contratada	68 dias	
2005/06	Viana do Alentejo	Contratada	148 dias	
2006/07	Castelo Branco	Contratada	54 dias	AEC – Atividades de enriquecimento curricular
2007/08	Silvares	Contratada	146 dias	
2007/08	Castelo Branco	Contratada	45 dias	AEC
2008/09	Lageosa	Contratada	130 dias	Acumulação
2008/09	Nisa	Contratada	145 dias	
2009/10	Nisa	Contratada	1 ano	
2010/11	Nisa	Contratada	340 dias	
2011/12	Nisa	Contratada	1 ano	
2012/13	Nisa	Contratada	1 ano	
2013/14	Alcácer do Sal	Contratada	1 mês	
2013/14	Abrantes A	Contratada	1 mês	
2013/14	Abrantes A	Contratada	57 dias	
2014/15	Ponte de Sor	Contratada	313 dias	
2015/16	Alcains	Contratada	250 dias	
2016/17	Teixoso	Contratada	1 mês	
2016/17	Abrantes B	Contratada	245 dias	
2017/18	Alter do Chão	Contratada	1 ano	
2018/19	Covilhã	Contratada	1 ano	

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º 3

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações
1995/96	Alverca do Ribatejo	Contratada	2 meses	Substituição
1996/97	Loures	Profissionalização	1 ano	Profissionalização
1997/98	Salvaterra de Magos	Contratada	1 ano	
1998/99	Santarém	Contratada	1 ano	
1999/00	Castelo Branco A	Contratada	1 ano	
2000/01	Covilhã A	Contratada	1 ano	
2001/02	Covilhã B	Contratada	1 ano	
2002/03	Covilhã B	Contratada	1 ano	
2003/04				Não colocada
2004/05	Guarda	Contratada	1 ano	
2005/06	Sabugal	Contratada	1 ano	
2006/07	Castelos Branco B	Contratada	2 meses	Colocada em Castelo Branco B com posterior destacamento para Covilhã C
2006/07	Covilhã C	Contratada	10 meses	
2007/08	Teixoso	Contratada	1 ano	Acumulação
2007/08	Covilhã A	Contratada	1 ano	
2008/09	Castelos Branco B	Contratada	1 ano	
2009/10	Fundão	Contratada	1 ano	
2010/11	Manteigas	Contratada	1 ano	
2011/12	Manteigas	Contratada	1 mês	Recondução
2012/13	Covilhã A	Contratada	1 ano	
2013/14				Não concorreu
2014/15	Carregal do Sal A	Contratada	2 meses	Acumulação
2014/15	Carregal do Sal B	Contratada	2 meses	
2014/15	Cabanas de Viriato	Contratada	2 meses	
2015/16	Silvares	Contratada	1 ano	
2016/17				Não foi colocada porque não aceitou a colocação
2017/18	Celorico da Beira	Contratada	1 ano	
2018/19	Covilhã C	Contratada	1 ano	

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º 4

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações
2002/03	Coimbra A	Contratada	1 ano	Ensino Particular
2003/04	Coimbra A	Contratada	1 ano	Ensino Particular
2004/05				Não concorreu
2005/06	Penamacor	Contratada	1 ano	
2006/07	Carregal do Sal	Contratada	11 meses	
2007/08	Leiria	Contratada	6 dias	
2007/08	Braga	Contratada	6 meses	
2008/09	Guarda	Contratada	6 meses	Acumulação
2008/09	Vila Franca das Naves	Contratada	7 meses	
2009/10	Penamacor	Contratada	1 ano	Profissionalização
2010/11	Penamacor	Contratada	1 ano	Recondução
2011/12	Penamacor	Contratada	1 ano	
2011/12	Castelo Branco A	Contratada	1 ano	IEFP
2012/13	Castelo Branco A	Contratada	1 ano	IEFP
2013/14	Castelo Branco A	Contratada	1 ano	IEFP
2014/15	Castelo Branco A	Contratada	1 ano	IEFP
2015/16	Castelo Branco A	Contratada	1 ano	IEFP
2016/17	Idanha a Nova	Contratada	6 dias	
2017/18	Castelo Branco B	Contratada	10 meses	Acumulou horário nas 4 escolas do mesmo agrupamento e com uma escola profissional no Fundão.
2017/18	Fundão	Contratada	3 horas por semana	
2018/19	Castelo Branco C	Contratada	1 mês	
2018/19	Covilhã	Contratada	4 meses	

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º 5

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações
1997/98	Águeda	Profissionalização	1 ano	Estágio Integrado
1998/99	Fundão A	Contratado	1 ano	
1999/00	Boliqueime	Contratado	1 ano	
2000/01	Ponta Delgada	Contratado	1 ano	
2001/02	Salir (Loulé)	QZP	1 ano	QZP do Algarve
2002/03	Belmonte	QZP	1 ano	QZP de Castelo Branco Dispensa serviço sindical
2003/04	Belmonte	QZP	1 ano	Dispensa serviço sindical
2004/05	Penamacor	QZP	1 ano	
2005/06	Mação	QZP	1 mês	Permuta
2005/06	Covilhã A	QZP	11 meses	
2006/07	Covilhã A	QZP	1 ano	
2007/08	Vila de Rei	QZP	1 ano	
2008/09	Fundão B	QZP	1 ano	
2009/10	Fundão B	QZP	1 ano	
2010/11	Paul	QZP	1 ano	
2011/12	Nisa	QZP	1 ano	
2012/13	Castelo Branco	QZP	1 ano	
2013/14	Loulé	QZP	1 ano	
2014/15	Covilhã B	QZP	1 ano	Mobilidade especial
2015/16	Covilhã B	QZP	1 ano	Mobilidade especial
2016/17	Covilhã B	QZP	1 ano	Mobilidade especial
2017/18	Covilhã B	QZP	1 ano	Mobilidade especial
2018/19	Covilhã B	QZP	1 ano	Mobilidade especial

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º 6

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações
1997/98	Viseu	Profissionalização	1 ano	
1998/99	Covilhã A	Contratada	1 ano	
1999/00	São Miguel (Açores)	Contratada	1 ano	
2000/01	Moura	Contratada	11 meses	
2001/02	Paul	Contratada	11 meses	
2002/03	Tortosendo	Contratada	11 meses	
2003/04	Figueira de Castelo Rodrigo	Contratada	10,5 meses	
2004/05	Portalegre	Contratada	11 meses	
2005/06	Castelo Branco	Contratada	11 meses	
2006/07	Covilhã A	Contratada	1 ano	
2007/08	Alcains	Contratada	2 meses	
2007/08	Guarda A	Contratada	4 meses	
2008/09	Silvares	Contratada	1 ano	
2009/10	Fundão	Contratada	1 ano	
2010/11	Covilhã A	Contratada	1 ano	
2011/12	Covilhã B	Contratada	10 meses	Profissionalização noutro grupo
2012/13	Covilhã C	Contratada	10,5 meses	Acumulação
2012/13	Covilhã B	Contratada	10,5 meses	
2013/14	Guarda B	Contratada	1 ano	
2014/15	Portalegre	Contratada	1 ano	
2015/16	Portalegre	Contratada	1 ano	
2016/17	Portalegre	Contratada	1 ano	Recondução
2017/18	Castelo Branco	QZP	1 ano	QZP de Portalegre Acumulou em 3 escolas do mesmo agrupamento
2018/19	Covilhã A	QA	1 ano	Efetiva em Celorico da Beira Mobilidade especial

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º 7

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações
2004/05	Sertã	Contratado	1 ano	
2005/06	Sousel	Contratado	1 ano	
2006/07	Seia	Contratado	1 ano	
2007/08	Mêda	Contratado	1 ano	
2008/09	Oleiros	Contratado	1 ano	
2009/10	Silvares	Contratado	1 ano	
2010/11	Manteigas	Contratado	1 ano	Profissionalização
2011/12	Évora	Contratado	1 ano	Acumulação
2011/12	Lagares da Beira	Contratado	1 ano	
2012/13	Vila de Rei	Contratado	1 ano	
2013/14	Queluz	Contratado	1 ano	Acumulação
2013/14	Alter do Chão	Contratado	1 ano	
2014/15	Elvas	Contratado	1 ano	Acumulação
2014/15	Mafra	Contratado	1 ano	
2014/15	Barrancos	Contratado	1 ano	
2015/16	Santo André	Contratado	1 ano	
2016/17	Alverca	Contratado	1 ano	
2017/18	Cacém	Contratado	1 ano	
2018/19	Covilhã 1	QZP	1 ano	QZP de Lisboa

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º 8

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações
1998/99	Viana do Castelo	Profissionalização	1 ano	Estágio Profissional
1999/00	Covilhã	Contratada	1 ano	
2000/01	Teixoso	Contratada	1 ano	
2001/02	Tortosendo	Contratada	1 ano	
2002/03				Não colocada Explicações
2003/04				Não colocada Explicações
2004/05	Belmonte	Contratada	1 ano	
2005/06				Não colocada Explicações
2006/07				Não colocada Explicações
2007/08	Nisa	Contratada	1 mês	
2007/08	Sacavém	Contratada	7 meses	
2008/09	Portalegre A	Contratada	1 ano	
2009/10	Castelo Branco A	Contratada	1 ano	
2010/11	Proença a Nova	Contratada	1 ano	
2011/12	Alcains	Contratada	1 ano	
2012/13				Não colocada Explicações
2013/14	Castelo Branco B	Contratada	1 ano	Formação em Escola Privada
2014/15	Castelo Branco B	Contratada	1 ano	Formação em Escola Privada
2015/16				Não colocada Explicações
2016/17	Ponte de Sor	Contratada	10 meses	
2017/18	Portalegre B	Contratada	3 meses	
2017/18	Oleiros	Contratada	5 meses	
2018/19	Ponte de Sor	Contratada	11 meses	

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º 9

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações
2002/03	Sacavém	Contratado	11 meses	Estágio integrado
2003/04	Seia	Contratado	10 meses	
2004/05	Anadia A	Contratado	11 meses	
2005/06	Aguada de Cima	Contratado	2 semanas	
2005/06	Aradas	Contratado	1 ano	Acumulação
2005/06	Anadia A	Contratado	11 meses	
2006/07	Águeda	Contratado	1 ano	
2007/08	Anadia B	Contratado	10 meses	
2008/09	Esmoriz	Contratado	1 ano	Acumulação
2008/09	Ovar	Contratado	11 meses	
2009/10	Estarreja	Contratado	1 ano	
2010/11	Coimbra	Contratado	1 ano	
2011/12	Alfornelos	Contratado	8 meses	
2012/13	Leiria	Contratado	11 meses	
2013/14	Carnide	Contratado	10 meses	
2014/15	Cartaxo	Contratado	1 semana	
2014/15	Tábua	Contratado	4 meses	
2014/15	Parede de Coura	Contratado	6 meses	
2015/16	Alenquer	Contratado	1 semana	
2015/16	Avis	Contratado	1 ano	
2016/17	Terras de Bouro	Contratado	1 ano	
2017/18	Sátão	Contratado	4 meses	Duas escolas do mesmo Agrupamento
2017/18	Porto	Contratado	1 mês	
2017/18	Grijó	Contratado	5 meses	
2018/19	Vila Nova de Paiva	Contratado	9 meses	
2018/19	Pampilhosa da Serra	Contratado	2 meses	

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

REGISTO BIOGRÁFICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO
Suporte à realização das entrevistas
Sujeito n.º 10

Ano Letivo	Escola (Localidade)*	Situação profissional	Tempo de permanência	Observações
2000/01	Coimbra	Profissionalização	1 ano	
2001/02	Figueira de Castelo Rodrigo	Contratada	1 ano	
2002/03	Seia	Contratada	1 mês	
2002/03	Pinhel	Contratada	10 meses	
2003/04	Moimenta da Beira	Contratada	1 ano	
2004/05	Montijo	Contratada	1 ano	
2005/06	Souselo	Contratada	1 ano	
2006/07	Souselo	Contratada	1 ano	
2007/08	Vilar Formoso	Contratada	1 ano	
2008/09	Castelo de Vide	Contratada	1 ano	
2009/10	Manteigas	Contratada	1 ano	Acumulação
2009/10	Mangualde A	Contratada	8 meses	
2010/11	Manteigas	Contratada	1 ano	Recondução
2011/12	Penamacor	Contratada	1 ano	
2012/13				Não concorreu
2013/14	Marinha Grande	Contratada	7 meses	Só concorreu a partir de fevereiro
2014/15	Guarda	Contratada	1 mês	
2014/15	Loures	Contratada	8 meses	
2015/16				Não aceitou a colocação
2016/17	Trancoso	Contratada	1 ano	
2017/18	Trancoso	Contratada	1 ano	
2018/19	Mangualde B	Contratada	1 ano	Acumulou horário em 2 escolas do mesmo agrupamento

* Distinguir escolas da mesma localidade usando letras. Ex: Local A; Local B, Local C.

Estudo 2

Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

Apêndice VIII - Transcrição das entrevistas

Caminho: Fonte Interna/

Nome	Class	Cod	Ref
Entrevista Sujeito 1	✓	20	27
Entrevista Sujeito 2	✓	17	22
Entrevista Sujeito 3	✓	19	21
Entrevista Sujeito 4	✓	19	24
Entrevista Sujeito 5	✓	22	28
Entrevista Sujeito 6	✓	22	33
Entrevista Sujeito 7	✓	16	22
Entrevista Sujeito 8	✓	20	28
Entrevista Sujeito 9	✓	21	30
Entrevista Sujeito 10	✓	18	24

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ENTREVISTA 1

IDENTIFICAÇÃO:

Género: Feminino
Idade: 46
Residência habitual (Concelho): Mirandela
Grupo Disciplinar: 300/320 - Português/Francês
Habilitação Académica: Licenciatura
Tempo de Serviço: 20 anos
Situação Profissional: Professora contratada
Nº de escolas: 20

Entrevista: Sujeito 1

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando eu lhe apresentei os objetivos, e também agradeço o facto de me ter disponibilizado os dados biográficos e de estar disponível para a realização desta entrevista. Eu vou começar por lhe colocar algumas questões que têm a ver com a escolha da profissão docente. Em que momento é que perspetivou a possibilidade ser professora?

Professor (P): É assim, segundo aquilo que a minha mãe me diz, desde criança eu sempre quis ser professora, depois nunca pensei muito assim a sério no assunto, sempre fui uma boa aluna, gostava muito da escola, de estudar, adorava trabalhos de casa e quando terminei o 12º, porque vinha da área das humanidades, decidi concorrer à faculdade, mas assim sem grande expetativa. E concorri, a minha prima opção foi o Porto, porque alguém disse "o Porto é muito difícil, não vais conseguir entrar" e eu, como sou sempre do contra, acabei por correr para o Porto. Entrei, gostando da profissão, mas sem conhecer muito bem, sem grandes expectativas, pronto, mas era um sonho de criança.

E: Que outras motivações estiveram na origem da decisão?

P: Eu acho que foi o facto de ter excelentes professores primários, eu estudei até aos sete anos em França e vim para Portugal com sete. Em França adorava a minha professora e quando vim para Portugal também tive a felicidade de ter uma professora que me acompanhou durante três anos, porque eu fiz o primeiro ano e o segundo no mesmo ano, quando vim já sabia ler e escrever. Adorei a minha professora primária e acho que isso também foi muito importante depois, na escolha da profissão.

E: E que imagem é que tinha da profissão mais concretamente?

P: É assim, quando passamos a ter mais do que um professor, são pessoas completamente diferentes, não é, mas eu gostava muito daquele ambiente da escola, eu gostava de estar na escola, eu gostava de aprender, sobretudo, e depois eu acho que isso foi ficando, e como gostava de aprender, passei a gostar de ensinar.

E: Que expetativas tinha em relação à profissão, enquanto profissão de futuro?

P: Por acaso acho que nessa parte, eu sou duma geração em que éramos muito inocentes, ou seja, tínhamos um objetivo, mas não criávamos aquela expectativa do que é que vai ser, eu acho que vivíamos muito um dia de cada vez. Só tive depois a noção do que era de facto a profissão quando foi o ano de estágio, não é? Porque nós até lá era tudo muito fantasioso ainda.

E: Como ponderou o fator mobilidade enquanto fator inerente à profissão?

P: Não tinha pensado nisso, eu sou do tempo em que as pessoas escolhiam uma profissão e, em princípio, trabalhariam no seu local de residência, e nos primeiros anos isso ainda aconteceu. Depois as coisas foram-se complicando e pronto, o ensino passou a ser muito diferente, mas nunca ponderei esse fator.

E: Verifico aqui, no seu registo biográfico, que fez a profissionalização no Porto.

P: Fiz a profissionalização no Porto, estudei na Faculdade de Letras do Porto, o local de estágio foi escolhido em função da minha morada, que era o mais próximo de casa. Na altura, é claro, podia não ter ficado aí, porque nós fazíamos uma listagem, já não sei de quantas opções, e em função dessas opções e da média da faculdade, os alunos eram colocados. Portanto, essa minha opção prendeu-se muito com uma escola que era próxima da minha casa e pronto, foi uma escola que eu adorei. Era uma escola bastante conceituada, na altura, foi um dos melhores anos da minha vida, sinceramente, aprendi imenso, imenso, imenso. Eu acho que aprendi mais em termos de ensino nesse ano, do que antes, nos quatro anos da faculdade, em que era tudo muito teórico. Foi o nosso primeiro contacto com o ensino, porque nós tínhamos turmas já nossas no estágio. Tínhamos turmas nossas, íamos assistir às aulas do orientador, tínhamos aulas assistidas pela metodóloga. No meu caso foi mais complicado porque fiz um estágio bidisciplinar, em Português e em Francês, o trabalho era todo a dobrar. Tive a grande vantagem de não conhecer as pessoas com quem estagiei, que não eram amigos da faculdade, eram pessoas que também não eram meus colegas de faculdade, porque tinham muita idade, porque tinham reprovado muitos anos e não nos conhecíamos. Passámo-nos a conhecer nesse dia, e acho que foi melhor porque estávamos todos à vontade, até quando tínhamos de apontar os pontos mais negativos uns aos outros, estávamos à vontade. O aspeto menos positivo foi mesmo o cansaço, porque é assim, sendo um estágio bidisciplinar, ainda éramos

secretários de uma direção turma, mais esse trabalho, depois a vigilância de exames, e nesse ano eu realmente tinha muito medo da vigilância de exames, de não chegar a horas, acho que nenhum de nós dormia, porque era aquele peso do exame nacional e era tudo novo para nós.

E: No ano letivo seguinte ficou em Macieira.

P: Sim, no ano letivo seguinte estive em Macieira, gostei muito da escola, os colegas eram muito simpáticos, as turmas eram todas fabulosas, foi a primeira vez na minha vida que fui Diretora de Turma, o que era novidade. Como a Faculdade de Letras nos preparava tão bem e o estágio, onde aprendi imenso, não houve aqueles receios da novidade, porque eu acho que nos deram boas ferramentas. Gostei muito, correu muito bem.

E: No ano seguinte fica colocada noutra escola no Porto.

P: A partir daí começa a fase dos miniconcursos, fiquei numa escola do Porto, que já na altura era muito complicada. Os miniconcursos infelizmente não eram concursos claros. Nós concorríamos e não sabíamos em que lugar estávamos na lista, as pessoas que já tinham sido colocadas ou não, nós dirigíamo-nos aos lugares onde estava a pessoa supostamente responsável pelos miniconcursos e já havia horários que estavam orientados para determinadas pessoas. Foram anos em que toda a gente reclamava porque não eram concursos feitos às claras. Nos anos seguintes, nunca estive anos completos, a maior parte eram substituições, horários incompletos que surgiam. Quando fiquei nessa escola do Porto foi o choque, uma realidade completamente diferente, era uma escola em que os miúdos, não é que fossem muito problemáticos, mas vinham de um ambiente familiar muito complicado. Eram meninos muito carentes. Mas lembro-me que foi a única escola em que eu entrava, passava o portão e começava-me a doer o estômago, e não tinha nada a ver com os miúdos, tinha a ver com o contexto social de onde eles vinham e do que se contava. De resto o ambiente era fenomenal e eram meninos que eram carentes.

E: No ano seguinte esteve em Oliveira do Douro.

P: Sim, depois fui colocada em Oliveira do Douro, estive a fazer uma substituição de oito meses, também uma escola que não era nada problemática e tudo correu muito bem. No ano seguinte estive no Olival, em Gaia, também a fazer uma substituição de sete meses, de uma colega que estava com gravidez de risco, foi uma escola onde depois, mais tarde, regressei, também tinha alunos espetaculares, o ambiente também era fantástico, sem problemas nenhuns. Depois fui colocada em Águas Santas, a minha escola de coração. Lembro-me que o Diretor, quando nos apresentámos fez questão de nos levar a conhecer todos os cantos da escola, apresentar-nos a toda a gente. Era uma escola que não é como hoje, hoje em dia é um mega agrupamento, tinha um ambiente entre professores, entre alunos, como uma família. Tudo funcionava muito bem, e continua.

E: No ano seguinte voltou a uma outra escola do Porto.

P: Sim, depois voltei a outra escola no Porto fazer uma substituição de quatro meses numa escola que depois fechou, foi o último ano dessa escola, que era uma escola de referência no Porto. No ano seguinte fui para outra escola do Porto, já era a quarta no Porto, estive onze meses e tudo correu bem. O ano seguinte é que foi um ano atípico, estive em três escolas no mesmo ano, Santo Tirso, Leiria e Vila Nova de Gaia. Esta situação verificou-se quando terminou a fase dos miniconcursos. Nos miniconcursos tínhamos de concorrer apenas a uma zona, e a partir do momento em que alargaram o concurso, nós pudemos concorrer a mais zonas. Santo Tirso, adorei a escola, são sempre substituições, estive quatro meses, depois Leiria, só dois meses, quando supostamente seria até final do ano, porque era uma situação muito grave, mas, entretanto, a colega apareceu. Mas, em qualquer das situações, acabado o contrato, na semana seguinte estava noutra escola. Fui para Vila Nova de Gaia, mais seis meses. Foi aqui que eu comecei a viajar mais. No ano seguinte só consegui um contrato de dois meses em Oeiras, em termos de contratação estava muito difícil, foi uma oferta de escola mesmo no final do ano letivo. Adorei Oeiras, adorei os miúdos, um espírito completamente diferente, gostei muito.

E: No ano letivo seguinte não esteve a lecionar.

P: Não, no ano letivo seguinte concorri, mas não obtive colocação, trabalhei em vários centros de explicações no Porto. No ano seguinte fui colocada em Lisboa, Sete Rios, sete meses, foi uma oferta de escola, adorei, era uma escola já na altura muito problemática, fui substituir uma colega que desistiu mesmo da docência, era efetiva e desistiu, foi fazer outras coisas. Gostei muito dessa escola, um ambiente entre professores fantástico, alunos com ambientes familiares muito complicados, daqueles alunos em que não existe meio termo, ou gostam muito ou nos detestam, e no meu caso tive a sorte de gostarem muito, não sei porquê, mas gostei muito. Depois estive em Alcácer do Sal, onze meses, fui colocada no final de setembro, não fui substituir ninguém, foi por concurso. Adorei Alcácer do Sal, desde os alunos, aos colegas, à direção da escola, gostei muito. No ano seguinte fui para o Algarve, Quarteira. Alguém me disse "tenta para o Algarve" e eu pensei assim "tento? mas eu não quero ir para o Algarve!". Mas fui! Recordo um bom ambiente entre colegas na escola, a sensação de estar quase de férias e a trabalhar ao mesmo tempo, a proximidade do mar dá um espírito diferente, as pessoas levam as coisas de forma mais descontraída. Tínhamos alunos complicados, sobretudo alunos vindos de outros países, sem bases, mas correu muito bem, gostei muito.

E: No ano seguinte regressa, pela primeira vez, a uma escola.

P: Sim, depois regressei à escola do Olival, onde já tinha estado. Não dei grande importância a esse facto porque já se tinham passado uns anos e a escola estava muito diferente, e depois eu também tive mais horário noturno do que propriamente diurno, só

tinha uma turma durante o dia. Não tínhamos grande convívio com os colegas do dia, mais com os da noite, portanto era outra realidade. Continuei a gostar muito. No ano letivo seguinte regresso ao meu distrito, estive um ano em Mogadouro, eu sou transmontana de base. Contratada durante o ano completo, sem problemas nenhuns, é uma escola fantástica. Depois estive dois anos letivos sem concorrer, simplesmente não concorri, porque é assim, estamos a falar de vários anos em que o ensino passa por muitas mudanças, e em que nós pomos em causa se queremos ou se não queremos essas mudanças todas. Eu, que na altura morava no Porto, cada vez me ia afastando mais do meu local de residência e comecei a pensar que se calhar a profissão não valia a pena, depois era reforma em cima de reforma, depois mudam as regras a meio dos concursos, era tudo uma confusão, e eu estava a pensar seriamente em desligar-me completamente do ensino. Portanto, estive a fazer outras coisas, sem grande vontade de regressar às escolas, a verdade seja dita. Depois destes dois anos voltei ao ensino, mas optei pelo ensino privado, estive três anos na Maia, embora o primeiro tenha sido apenas 70 dias.

E: O que é que a levou então a mudar de opinião e a voltar ao ensino?

P: Não tinha mudado de opinião, uma amiga minha é que me ligou, que precisavam urgentemente de um professor de Francês num instituto privado, que ficava na Maia, que era pertíssimo da minha casa, se eu fazia o favor. Como era apenas uma coisa temporária eu aceitei. Só que depois, quando cheguei, adorei o espaço, os alunos, mas pensei assim, acabou! Só que me telefonaram, insistiram para eu regressar, que tinham gostado muito do meu trabalho, e eu, como tinha gostado da experiência, regressei. Fiquei mais dois anos, e só não fiquei mais tempo porque o instituto entrou em insolvência.

E: Este acaba por ser o período em que esteve mais tempo numa escola, que importância é que atribuiu a isso?

P: Para mim a grande vantagem foi conhecer as pessoas, conhecer o lugar, saber como é que as coisas funcionavam em termos de documentação e tudo isso, de ano para ano a responsabilidade ia sendo maior, no segundo ano já era Diretora de Turma e representante do grupo, depois, no terceiro, já tinha duas direções de turma, era representante do grupo, mais isto e mais aquilo. Como o ambiente era tão familiar, nós trabalhávamos com todo o prazer, já nos conhecíamos e o trabalho resultava bem porque era feito mais em conjunto. A grande vantagem é nós conhecermos os colegas e os miúdos e pudermos dar continuidade ao trabalho.

E: No ano seguinte volta a concorrer para o ensino público o que é que a fez voltar?

P: No ano seguinte voltei a concorrer e fui colocada em Celorico de Basto. Eu estou sempre "na corda bamba", sai, não sai? fica, não fica?. Eu, às vezes, concorro apenas por "descargo de consciência", porque eu não sou daquelas pessoas, se calhar no início era, daquelas pessoas que acreditava muito, que concorria sempre a horários completos, anuais. Tenho muitas amigas minhas que faziam sempre sacrifícios, tem de ser anual, nem

que tenham de ir para não sei onde. Como acho que nesta profissão, quando nós achamos que estamos a atingir uma certa posição, muda tudo e afinal passa-nos tudo à frente, eu estou sempre na "corda bamba", saio ou não saio? Não porque não gosto daquilo que faço, e dentro daquilo que faço o que eu gosto é de dar aulas, a verdade seja dita, a pessoa quando entra na sala de aula esquece tudo, com os miúdos, e trabalha muito, e quer é estar ali. Como já disse, eu concorro muitas vezes por "descargo de consciência", mas não quer dizer que um dia, se surgir uma oportunidade de fazer uma coisa completamente diferente, não poderei desistir.

E: O que é que recorda de Celorico de Basto?

P: Recordo uma escola profissional, não muito grande, mas muito dinâmica, eles têm desde a restauração até tudo o que diz respeito à agricultura, eles ganham prémios, são produtores de vinho, o espírito dos miúdos é um espírito muito diferente do profissional, vão para aqueles cursos com muito gosto, têm perfil para aquilo, que é o que eles querem ser no futuro. Adorei essa escola.

E: Este ano letivo já esteve em duas escolas.

P: Este ano letivo comecei na Amadora a fazer uma substituição. Por não perfazer os 365 dias nos últimos seis anos, porque estive dois anos sem dar aulas e a escola privada, como era sem contrato de associação, não conta, concorri pela primeira vez na terceira prioridade. No final do mês de setembro comecei a achar que, se calhar, na terceira prioridade não iria ser colocada, embora eu tenha concorrido a muitas e muitas escolas. Então surgiu uma oferta de escola na Amadora, uma substituição de uma professora contratada que tinha tido bebé e estava em licença de parentalidade. Eu tenho um primo que tem um apartamento vazio na Linha de Sintra e aproveitei. A escola da Amadora é uma escola TEIP e é das mais complicadas em que eu estive, eram meninos muito complicados, não era fácil mantê-los 90 minutos numa sala de aula. Uma escola muito grande, com muitos alunos, mas com uma gestão sem nada a apontar. Depois nova substituição na Covilhã, não sei até quando, é sempre uma incógnita, vim conhecer a Covilhã e estou a gostar. Eu tive a sorte, é engraçado, quem olhar e disser assim, "desistiu dois anos, não concorreu, era assim tão má a experiência?", não era má a experiência, é assim, o que torna as experiências negativas a nível do ensino, a meu ver, são as políticas educativas, não é a escola em si, são estas políticas que estão sempre a mudar, nem sempre para melhor, e que chegam a um ponto em que nos cansam, não é?

E: Como é que perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?

P: Os próximos anos vão ser iguais, iguais, iguaizinhos, porque é assim, há muitas coisas no ensino que eu não acho justo, e a culpa, neste caso, não tem nada a ver com os professores. Por exemplo eu, mal terminei a faculdade, eu podia ter dado aulas no colégio onde estudei, o Diretor dava prioridade aos alunos que tinham estudado na escola, mas eu

ponderei, porque nos concursos, quem viesse do privado concorria na terceira prioridade, eram anos em que as coisas estavam a mudar, tinham sido criados os QZP, nós pensávamos que as coisas iam melhorar e que a gente entrava. É claro que ao não concorrermos a nível nacional, certos anos, penaliza um bocado, mas a verdade seja dita, o que eu perspetivo não é nada melhor, porque a partir do ano passado, os colegas que vieram do privado com contrato de associação passaram-nos à frente. As pessoas não têm culpa nenhuma se o ministério permite, mas se eu tenho sabido disso, então eu desde o primeiro ano tinha estado no privado, ou seja, este percurso deixava de existir e eu estava na mesma escola há quinhentos mil anos. É nessas coisas que eu acho injusto, por isso é que depois, quando a pessoa perspetiva o futuro pensa assim, "não, a meio de um ano as coisas voltam a mudar e volta tudo ao mesmo".

E: Descreva os sentimentos mais frequentes que vivencia cada vez que se vê na iminência de mudar de escola.

P: Cada vez que me vejo na iminência de mudar de escola. É assim, não sou daquelas pessoas que vivem as coisas com muita antecedência, muitas vezes é fazer a mala e ir embora, nós somos colocados, sabemos hoje e temos dois dias para nos apresentar, como muitas vezes é longe, vou no dia seguinte. Não penso muito, acho que, se pensasse muito, não ia. Mais vale não pensar muito, é ir e acabou-se. Agora vou diminuir o número de escolas, no ano passado concorri a perto de 400 escolas, este ano acho que vou diminuir bastante, acho que as coisas não compensam.

E: Em termos familiares, que implicações familiares atribui à mobilidade?

P: Depende, é mais complicado para quem tem filhos, eu, como não tenho filhos, essa questão não se levanta tanto, mas é assim, também esta questão da mobilidade é porque eu quero, porque ninguém me obriga a concorrer para estas zonas afastadas, portanto às vezes as pessoas têm que tomar opções. É claro que às vezes, ficar perto da família implica não ser colocado, mas aí é mudar de área e fazer outras coisas, sem problema nenhum.

E: Que relevância é que atribui às implicações familiares na estabilidade profissional?

P: Claro que interferem, quem tem filhos pensa nos filhos, quem não tem filhos tem pais, e todos nós já começamos a ter pais com outras idades, estando longe não podemos estar a apoiar naquilo que é necessário, daí a minha questão de começar a retirar escolas e, se calhar, não concorrer para longe.

E: E em termos da sua motivação pessoal e profissional, como avalia o impacto da mobilidade a que tem sido sujeita?

P: Isso é muito discutível, porque eu acho que a mobilidade também tem vantagens, por exemplo, ser efetiva numa escola e não gostar dessa escola, quer dizer, há escolas

infelizmente neste país, e tive amigas minhas a passar por situações muito complicadas, em que as Direções não dão o apoio necessário, porque nós, os professores, também precisamos de ser apoiados, nós e os alunos, precisam de ser ambas as partes ouvidas, e os professores não são ouvidos, e depois essas pessoas querem mudar dessas escolas e não conseguem. Portanto, esta mobilidade, às vezes tem essa vantagem, se não correu bem numa escola, já sabemos que no ano seguinte estaremos noutra, e não concorremos para aquela porque nem precisamos de concorrer para ela, portanto, tudo tem vantagens e desvantagens. Em termos de motivação não interfere muito, mas isso tem a ver com a minha personalidade, com o facto de gostar de dar aulas, de gostar de viajar, esta situação em si não me perturba muito.

E: E em relação ao desempenho profissional, que relação estabelece com a mobilidade?

P: Em termos de desempenho profissional somos afetados, claro que sim, as pessoas não nos conhecem, não é? É diferente nós avaliarmos alguém que conhecemos esse ano ou alguém que conhecemos uma vida toda. Também nisso acho que deve haver vantagens e desvantagens, porque às vezes a pessoa é rotulada e, se calhar, isso não corresponde à verdade.

E: Como carateriza as relações que tem mantido com as diferentes comunidades por onde tem passado?

P: Excelente, por acaso excelente, em nenhuma escola tive problemas, até pelo contrário, ficam sempre grandes amizades e um grande carinho pelas escolas por onde passei. Aliás, no final do ano, as pessoas da direção, colegas e alunos, normalmente manifestam que gostariam que eu permanecesse na escola.

E: Cada escola tem o seu projeto educativo, como é que se tem integrado nos diferentes projetos educativos?

P: Na maior parte das vezes, quando eu chego, tudo já está definido, tento participar no que estiver definido, sem problemas nenhuns. As escolas são todas muito diferentes, as realidades são muito diferentes. Se tivesse de atribuir uma nota a cada escola, quantitativa, é claro que nem todas teriam o mesmo. Também tem de se ver que ao longo deste percurso as escolas têm mudado muito, e aquela escola que no início era excelente, se calhar, agora, não é excelente, depende muito. Agora o que eu noto é que há escolas, hoje em dia, com muitos alunos, que conseguem ser muito melhor organizadas do que escolas com muito menos alunos. Portanto eu acho que a organização é o ponto chave, e depois ouvir toda a gente. O importante é trabalharmos em conjunto, se todos tivermos o mesmo objetivo e trabalharmos em conjunto as coisas correm muito melhor. Eu, às vezes, ao mudar de escola e encarar outros projetos até acho piada, só não acho piada ao quê? É olharem para nós e dizerem assim "como é que é possível é contratada há tantos anos, tem 46 anos, parece que fica a olhar para as coisas e que não as percebeu ainda!" é que as pessoas também se esquecem que nós, às vezes, em questão de dias, passámos por realidades completamente diferentes, não é? Por exemplo, neste caso eu venho de

Português, língua não materna, CEFs, e um profissional, e de repente chego aqui, um sétimo ano de Português, Diretora de Turma nas duas, tudo bem, uma direção de turma, cursos profissionais, que não têm nada a ver com o outro, que era Desporto, uma escola gerida de forma completamente diferente, é claro que também têm que ter calma e darem-nos um período de adaptação porque a pessoa necessita, não é fácil.

E: Falando do desenvolvimento profissional, que impacto é que esta mobilidade tem no seu desenvolvimento profissional?

P: Eu tenho muitos, muitos amigos ligados ao ensino, claro, por força das circunstâncias, surgiram essas amizades, e o que eu noto, de ano para ano, e que vem crescendo, para todos nós, os que estão nos quadros, sejam efetivos nas escolas há muitos anos, estejam à beira de se aposentarem, contratados como eu, ou que nunca saíram daquela zona mas que se sujeitam a horários temporários, tem havido um crescente desânimo. As pessoas estão cansadas, cansadas de não serem ouvidas, porque não vale a pena, cansadas de que as coisas estejam sempre a mudar. Os alunos, em termos de personalidade hoje em dia estão muito complicados, não em termos de comportamento, mas têm grandes objetivos, mas querem chegar lá sem grande esforço, são muito críticos em relação a tudo e a todos menos com eles. Depois também acho que as pessoas sentem, pelo menos é o que dizem, que as pessoas nas escolas não são ouvidas como gostariam de ser, é um sistema extremamente burocrático, a pessoa não dá conta de tantos papéis que são repetitivos, a pessoa diz assim, "mas para quê?". O facto de nós, diretores de turma, termos de justificar todas as faltas e antigamente não o fazíamos, o que nos rouba imenso tempo para aquilo que é mais importante que é a prática letiva. Em relação à formação profissional eu sempre gostei de me inscrever em várias formações desde que elas me tragam mais qualquer coisa, e por norma trazem sempre, mas é muito complicado, por exemplo, este ano aconteceu, na Amadora tinha umas formações extremamente interessantes, mas eu na Amadora só tinha a certeza de ficar um mês, ora, por um mês a pessoa não se vai inscrever, não vai ocupar a vaga, em termos de formação é muito complicado de gerir, a não ser que se saiba que se vai ficar um ano.

E: Voltando ao início da entrevista, quando me falou nas expetativas que tinha em relação à profissão, como é que descreve agora o seu estado de espírito em relação à profissão?

P: É um emprego, passou a ser um emprego, para mim e para muita gente, aquela ingenuidade inicial de que havia estabilidade desapareceu. Só alguém que não seja realista é que acha que vai fazer carreira no ensino, quando com 46 anos de idade, somos contratados e andamos de um lado para o outro. Nunca na vida vamos chegar, nem que a gente efetive, a metade dos escalões, portanto passou a ser um emprego, em que se vai lá picar o ponto, com muito gosto, é um facto, mas sem perspetiva futura de subir na carreira, de ganhar mais um bocadinho para poder estar longe onde se tem mais despesas.

E: Que importância é que atribui à mobilidade nesse estado de espírito?

P: Eu acho que não tem só a ver com a mobilidade, eu acho que o nosso estado de espírito tem muito a ver com as políticas educativas, que estão sempre a mudar, e depois são prioridades diferentes, o que nos desmotiva.

E: Já referiu alguns, que outros aspetos positivos destacaria da mobilidade?

P: Por exemplo, em termos de métodos de ensino. Eu gosto muito de trabalhar em grupo, e aprendemos tanta coisa, tão diferente, com pessoas tão diferentes, e eu acho que isso é muito enriquecedor, a partilha de saberes é uma grande vantagem. Se estivéssemos só num lugar eu acho que há aqueles vícios, que a pessoa nem se apercebe que os tem, aquelas coisas em que a pessoa acha que já é muito bom e, se calhar, não é assim tão bom. Se olharmos, se calhar, para outra realidade, outro colega, percebemos isso. Por outro lado, também acho que a mobilidade também pode pôr em causa o trabalho colaborativo porque não permite uma continuidade do trabalho que se inicia numa escola, com aqueles colegas, isto para além de ser desvantajosa para os alunos, porque já conhecemos os alunos e não é possível dar continuidade ao trabalho com eles. Se já conhecemos as dificuldades, podemos começar logo o ano a trabalhar essas dificuldades, é muito melhor já conhecer os alunos e não ser necessário aquele período de adaptação. O que eu também acho piada, às vezes, é quando vimos de escolas tão problemáticas, para escolas que não são nada problemáticas, mas em que os professores que estão nessas escolas acham que são escolas problemáticas, porque não conheceram outras realidades. Consideram um aluno problemático quando, por comparação com outras realidades, o aluno não é nada, nada, problemático. Aí há um choque, nós vemos as coisas de uma maneira e o professor que está na escola há muitos anos, se calhar, vê de outra.

E: Estamos a chegar então ao fim da entrevista, queria dar-lhe oportunidade, caso assim o entenda, de acrescentar alguma coisa que, do seu ponto de vista, não tenha sido abordado e que possa ser pertinente.

P: Não, acho que abordámos o essencial, acho que sim.

E: Estão resta-me, mais uma vez, agradecer a sua colaboração e desejar-lhe as maiores felicidades pessoais e profissionais.

P: Obrigada!

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ENTREVISTA 2

IDENTIFICAÇÃO:

Género: Feminino
Idade: 38
Residência habitual (Concelho): C. Branco
Grupo Disciplinar: 620 - Educação Física
Habilitação Académica: Licenciatura
Tempo de Serviço: 15 anos
Situação Profissional: Professora contratada
Nº de escolas: 16

Entrevista: Sujeito 2

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a disponibilidade que teve, desde o primeiro momento, para participar nesta investigação, depois de eu lhe ter explicado os objetivos da mesma. Agradeço também o facto de me ter disponibilizado os seus dados biográficos e de estar disponível para a realização desta entrevista. Eu vou começar por lhe colocar algumas questões que têm a ver com a escolha da profissão docente. Em que momento é que perspetivou a possibilidade de ser professora?

Professor (P): Foi bastante cedo, foi mais ou menos ali no sétimo, oitavo ano, em que tive um professor que me cativou muito. Foi também querer ensinar alguma coisa diferente daquilo que eu estava a aprender na escola naquele momento.

E: Que imagem é que tinha da profissão nessa altura?

P: Nessa altura tinha a imagem de uma profissão bastante estável, bem remunerada, apesar de massacrante, também tinha essa ideia.

E: E que expetativas que é que tinha da profissão enquanto profissão de futuro?

P: Pelo menos quando eu entrei no curso, na faculdade, as regras eram bastante diferentes das que são hoje, se as regras fossem na altura como são agora, não teria ido para o ensino, mas na altura em que eu entrei na faculdade, havia garantias, garantias de uma estabilidade, tanto financeira como regional, o que me levou a optar por esta via.

E: Como é que ponderou o fator mobilidade enquanto um aspeto inerente à profissão?

P: Inicialmente, enquanto somos jovens, até me cativava muito, era a descoberta, descobrir coisas novas, cidades novas, ambientes novos, após algum tempo começa a ser preocupante, queremos regressar à base e estabilizar a vida, tanto a nível profissional como familiar.

E: Olhando para o seu registo biográfico constato que a profissionalização coincide com o primeiro ano se serviço, como é que recorda este momento da profissionalização?

P: Fiz a profissionalização em Anadia, foi um ano bastante cansativo, apesar de na minha altura só termos uma turma, tínhamos um orientador a quem era atribuído um horário e cada estagiário ficava com uma turma, e eramos responsáveis por aquela turma do início ao fim, mas aprendi bastante. Foi um ano diferente, foi um ano diretamente no terreno, que gostei, gostei muito. Era uma escola em que apanhávamos alunos de vários estratos sociais, muito humildes, mas com algumas lacunas noutros aspetos. Era uma escola que tinha boas condições e os colegas eram cinco estrelas.

E: No ano letivo seguinte não obteve colocação, o que é que aconteceu?

P: No ano seguinte não obtive colocação porque a ministra de então decidiu que todos os licenciados nesse ano, na via de ensino, todos os que terminassem, não poderiam concorrer. Foi um ano que me marcou negativamente, senti-me completamente dispensável, descartável, foi um ano em que eu ponderei realmente se continuaria no ensino, ou não, estive muito virada para a via do exército. No ano letivo seguinte estive em três escolas, um mês em Bragança, depois Lisboa, Mem Martins, e acabei em Viana do Alentejo. Foi um ano, simplesmente, cansativo, foi completamente cansativo. Iniciei em Bragança, supostamente iria ser um contrato anual, mas passado um mês o colega que estava a substituir apresentou-se. Depois fui para Mem Martins, nova substituição de um colega que estava de baixa médica. Depois do trabalho inicial, que foi o mais complicado de fazer, trabalhei muito, ainda no 1.º período, o colega apresentou-se. Era uma escola difícil, na altura, nos arredores de Lisboa, onde muitas vezes era a última oportunidade de os alunos, difíceis, concluírem o ensino. Fui bem recebido pela comunidade estudantil, que viam mim um elo de ligação, porque era bastante nova. Era Diretora de Turma, como aliás praticamente sempre fui, mas depois do trabalho mais difícil estar feito, o colega acabou por se apresentar e eu tive de sair. Depois estive o resto do ano em Viana do Alentejo, foi muito bom, mas muito cansativo, a nível de desgaste físico, psicológico, adaptação, tudo. Em qualquer das situações implicou mudança de residência, ainda que temporária, deslocação semanal, todos os fins de semana regressava a casa. Chegava a fazer 600 km por semana, e fazia as viagens sozinha. No ano seguinte trabalhei pouco tempo, em Castelo Branco, numa AEC (Atividade de Enriquecimento Curricular). Foi outro ano em que, se reparar é de quatro em quatro anos, anos de eleições, foi novamente uma decisão do ministério em que, quem não tivesse três anos completos foi remetido para a última das prioridades, o que me penalizou. Depois consegui colocação em Silvares, uma escola bastante boa, bastante acolhedora, colegas e alunos cinco estrelas, gostei muito

de Silvares, até porque já fazia a viagem diária, com recurso a boleias. Éramos cinco colegas de Castelo Branco e íamos gerindo as boleias entre nós. Também me permitiu, como tinha horário incompleto, acumular com AEC's, em Castelo Branco, onde tinha estado no ano anterior.

E: No ano letivo seguinte lecionou em duas escolas em simultâneo, como é que é estar em duas escolas em simultâneo?

P: Depois fui colocada em Lageosa e Nisa, fazia acumulação. Foi muito complicado, muito desgastante e muito dispendioso, foi um ano em que paguei para dar aulas, literalmente! Tinha mais horário na Lageosa, uma escola agrícola, mais profissionalizante, mas tive a sorte de, em Nisa, me conseguirem encaixar o horário nas tardes e nas manhãs em que não tinha aulas na Lageosa, o que me permitia fazer a viagem e manter o local de residência.

E: No ano seguinte fica novamente em Nisa, um ano completo numa escola onde já tinha estado no ano anterior, embora em acumulação, e vai-se manter nessa escola mais três anos consecutivos.

P: No ano seguinte continuo em Nisa, uma escola numa pequena vila alentejana, com poucos alunos, uns melhores e com mais objetivos, outros menos, com uma comunidade pouco presente na escola. A nível de escola, um ambiente fantástico entre colegas, uma Direção muito boa. Como estive nesta escola cinco anos consecutivos, embora o primeiro incompleto, para mim, enquanto professora foi uma novidade e foi muito importante, porque dei continuidade aos alunos que tinha no ano anterior, já sabia com o que contava, quais as dificuldades, e a partir daí podia delinear as estratégias mais adequadas. Mas, é curioso, como não estava habituada a estar tanto tempo no mesmo sítio, o último ano, para mim, já foi massacrante, já não me dava grande entusiasmo, já sabia para o que ia, dava-me um certo aborrecimento. É claro que, comparado com os anos anteriores, a adaptação estava feita, as ideias estavam assimiladas. Com a passagem por diferentes escolas a adaptação é mais difícil, as ideias novas são importantes, mas é necessário tempo para as assimilar, as formas de abordar a mesma temática são diferentes, as orientações são diferentes, dependentes das Direções das escolas, as comunidades são diferentes.

E: No ano seguinte foi colocada em Alcácer do Sal, apenas um mês, e depois em Abrantes, na mesma escola em dois períodos distintos, no mesmo ano letivo. O que é que aconteceu?

P: No ano seguinte fui colocada em Alcácer do Sal por um erro de concurso meu, porque coloquei em primeiro os horários temporários e só depois os anuais, daí esses saltos todos. Foi o ano que decidiu praticamente, radicalmente, a minha carreira, mas foi erro meu. Se tivesse concorrido como concorria nos anos anteriormente, possivelmente estaria já efetiva, não numa escola, mas num QZP. Em Alcácer do Sal foi só um mês, nem um mês

foi, quando eu cheguei o colega apresentou-se no dia a seguir, mas como o contrato era de um mês fiquei um mês, sem turmas, com papel de secretariado. Depois fui colocada em Abrantes, inicialmente fiquei colocada um mês, em substituição de uma colega e, passados dois dias de terminar o contrato, fui colocada novamente, na mesma escola, a substituir outra colega, o que foi, de veras, interessante. Depois estive um ano quase completo em Ponte de Sor, uma escola maior, um agrupamento enorme, alunos diversos, colegam também diversos, Direção sem nada a apontar, fazia viagens diárias em boleias com outros colegas. Depois, no ano seguinte estive em Alcains, também não estive o ano todo. Apesar de ser o ano em que estive mais perto de casa não gostei. O horário era incompleto, mas fiquei com a sensação de que facilmente poderia ter sido completo, mas não foi opção da Direção.

E: No ano letivo seguinte volta a estar em duas escolas.

P: No ano seguinte começo no Teixoso, um mês, e depois volto a Abrantes, mas a uma outra escola. Fiquei colocada no Teixoso logo no início de setembro, no início disseram-me que era o ano inteiro porque a colega que ia substituir estava doente e dificilmente regressaria, acontece que a colega foi à junta médica e mandaram-na trabalhar. Imediatamente a seguir fiquei em Abrantes, noutra escola que não a anterior. Uma escola de topo, como nunca tive e, se calhar, nunca mais vou ter, só comparável com a atual. Muito boa a nível de alunos, com objetivos na vida bem delineados, sabiam perfeitamente aquilo que queriam, mesmo os que não queriam seguir o ensino superior, uma direção muito apoiante dos professores, super presente, transparente, colegas super disponíveis, gostei muito dessa escola. No ano passado fiquei em Alter do Chão, o ano inteiro, fazia viagens diárias, novamente com recurso a boleias, eramos cinco colegas de Castelo Branco que fazíamos 240 km diários. Recordo um ano de muito cansaço, mais uma vez Diretora de Turma, como fui praticamente nas outras todas, um ano bastante desgastante. Este ano estou na Covilhã, novamente o ano inteiro, uma escola bastante boa, equiparada à de Abrantes que eu já referi, muito organizada, em que os colegas são muito disponíveis, ajudam, a Direção apoia, esclarece e está sempre presente, e alunos também com objetivos definidos.

E: Como é que perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?

P: A mobilidade vai continuar, o futuro é incerto!

E: Descreva os sentimentos mais frequentes que vivencia cada vez que se vê na iminência de mudar de escola.

P: Antes de saber qual é a escola nem penso nisso, se não já estava em psiquiatria há muitos anos. Depois de colocada, ansiedade, vou ansiosa para saber o que é que me espera, e, por vezes, insegura, porque não sei com o que é que vou contar.

E: Em termos familiares, que implicações é que atribui à mobilidade?

P: É muito desgastante a nível familiar, se não se tem um bom suporte de pais e sogros é muito complicado, mas é uma questão de adaptabilidade. Em termos profissionais, não me sujeitaria a este tipo de contratos, se não tivesse, a nível familiar, um "backup". Por exemplo, no ano passado, em pelo menos duas noites, a minha filha tinha de dormir em casa dos meus pais. Depois é o fator financeiro, todas as despesas inerentes a este processo de mobilidade.

E: Já me referiu alguns aspetos. Em termos de motivação pessoal e profissional que impacto é que destacaria desta mobilidade profissional?

P: Em termos de motivação pessoal e profissional eu gosto de desafios, gosto de não me cingir sempre ao mesmo, de mudar, ver coisas novas, experimentar escolas novas, alunos novos, novas formas de abordar as temáticas.

E: Que relação é que estabelece entre a mobilidade e o seu desempenho como professora?

P: É claro que, chegar à escola após uma viagem mais ou menos longa eu vou chegar mais ou menos cansada, mas depois dos primeiros tempos tudo se esquece e entra-se no ritmo. As viagens até podem ser cansativas, mas, as viagens, tanto sozinha como acompanhada, quando há momentos de silêncio, são momentos de introspeção, ou seja, a caminho da escola vai-se pensando, organiza-se melhor o dia e adianta-se trabalho na escola e, ao mesmo tempo, poupa-se esse tempo quando se regressa a casa. Ou seja, na viagem de ida para a escola vai-se refletir e preparar o dia, como é que vais ser ou que não vais ser, no regresso, uma introspeção de como é que foi, como é que não foi, o que é que poderá ser mudado, o que é que podia ser feito melhor. Outra coisa muito boa das viagens é o fato de, nas boleias, falarmos e desabafarmos entre nós.

E: Como é que carateriza as relações que tem mantido com as diferentes comunidades por onde tem passado?

P: Em termos gerais foram bastante boas, sou bastante aberta, não faço juízos de valor, primeiro quero ver o que as pessoas me dão, depois, a partir daí, faço o meu trabalho.

E: Como avalia o seu compromisso com os projetos educativos das escolas por onde tem passado?

P: Essa é a parte mais difícil, é chegar e ter, de um momento para o outro, de "formatar o disco" e entrar noutro registo. É difícil e ao mesmo tempo desafiante, porque é fundamental nós chegarmos e tomarmos conhecimento de qual é o projeto educativo, quais são as opções e ambições da escola, como funciona, como não funciona, o primeiro mês é muito intenso, mas para conseguir isso precisamos de tempo, e nem sempre temos esse tempo.

E: Que impacto da mobilidade é que sente no seu desenvolvimento profissional?

P: A mobilidade até pode ser uma mais valia, a estabilidade é muito importante, mas a estagnação não. Estabilidade e estagnação são coisas diferentes. Por aquilo que eu vejo, os colegas que estão há muitos anos na mesma escola, numa grande percentagem, estagnam. Ficam muito cingidos áquilo que sabem, ou áquilo que acham que sabem e há coisas que vão mudando e eles não conseguem acompanhar, por uma questão de acomodação.

E: Relembrando as motivações e expetativas que referiu no início da entrevista, em relação à escolha da profissão, qual é o seu estado de espírito atual em relação à profissão que escolheu?

P: Continuo com a mesma motivação inicial. É claro que houve aquele ano, logo no início em que vínhamos cheios de vontade e de garra e depois foram-nos "cortadas as pernas" pela ministra de então. As regras foram mudando constantemente e não eram assim que estavam estabelecidas, gorando as nossas expetativas, mas, apesar de tudo, continuo motivada.

E: Já falou em alguns, quer acrescentar mais aspetos positivos da mobilidade?

P: A capacidade de adaptação, vivenciar experiências novas, conviver com pessoas diferentes, comunidades diferentes, é muito importante essa capacidade de adaptação.

E: Estamos a terminar a entrevista, dou-lhe agora oportunidade para referir alguma coisa que não tenha sido abordada e que julgue pertinente em relação a esta temática.

P: Não, não me estou a lembrar de nada, penso que o essencial foi abordado.

E: Estão resta-me, mais uma vez, agradecer a sua colaboração e desejar-lhe as maiores felicidades pessoais e profissionais.

P: Obrigada!

ENTREVISTA 3

IDENTIFICAÇÃO:

Género: Feminino
Idade: 49
Residência habitual (Concelho): Covilhã
Grupo Disciplinar: 400 - História
Habilitação Académica: Licenciatura
Tempo de Serviço: 20 anos
Situação Profissional: Professora contratada
Nº de escolas: 19

Entrevista: Sujeito 3

Entrevistador (E): Bom dia! Antes de mais queria agradecer a disponibilidade que teve, desde o primeiro momento, para participar nesta investigação, depois de eu lhe ter explicado os objetivos da mesma, de me ter disponibilizado os seus dados biográficos e de se ter disponibilizado para esta entrevista. Vou começar esta entrevista perguntando-lhe em que momento é que perspetivou a possibilidade de ser professora?

Professor (P): Foi apenas no último ano da licenciatura, porque eu fiz duas licenciaturas, mas a primeira foi em História, variante História da Arte, a minha ideia não era propriamente vir para o ensino, eu gostava de trabalhar ligada a um museu ou ligada mais à arqueologia, que também era outra coisa de que eu gostava muito, fazer o curso de arqueologia depois mais tarde. Só que comecei a aperceber-me que não era assim muito fácil trabalhar naquelas áreas que eu queria e, por uma questão de segurança, acabei por fazer depois o ramo de formação educacional, do curso de História da Arte, com as duas disciplinas, para poder dar aulas de História e aulas de História da Arte. Portanto, não foi aquilo que eu queria, mas acabei por gostar. Foi mais uma questão de segurança, mas eu gostava dos conteúdos, se calhar não me via era a estar só a dar aulas, poderia gostar de dar aulas mas não era só isso que eu queria fazer, e por isso é que ainda hoje tenho atividades relacionadas com a arqueologia.

E: Que imagem é que tinha nessa altura da docência enquanto profissão?

P: Pelos professores que eu tinha na escola secundária, eles diziam sempre que era muito difícil, que cada vez estava pior, que a nível das áreas das humanidades era muito complicado. Não tinha uma boa imagem, mas, ao mesmo tempo, também sabia que, para início de carreira, era aquilo que acabava por se tornar mais seguro para começar a

trabalhar. Porque nas outras áreas não havia grandes ofertas, ou mesmo quando havia era com condições que não eram as melhores, ou mais longe, ou por períodos mais curtos de tempo, era mais complicado.

E: Que expetativas é que tinha da docência enquanto profissão de futuro?

P: Eu pensava que era uma questão de tempo, que as pessoas depois iam tendo o tempo de serviço suficiente, e que mais cedo ou mais tarde acabavam por ter uma certa segurança na profissão. E pronto, se gostassem daquilo que faziam ótimo, mas inicialmente eu queria dar aulas, mas não era para fazer isso a vida toda, nem só isso, o objetivo era complementar com outras atividades.

E: Como ponderou a mobilidade enquanto um fator inerente à mobilidade?

P: Isso nunca me preocupou muito, não obter colocação sempre na mesma escola, porque eu até acabava por gostar de mudar de escola. Essa também foi uma das razões pela qual eu acabei por ficar, ou seja, eu acabei sempre por ir ficando, todos os anos, e não me importava de mudar de escola, porque eu concorria para uma área em que não tinha que mudar de casa, mudava de escola, mas não mudava de casa, e isso também era uma coisa que me agradava. Por exemplo, se eu estivesse em arqueologia já não me permitia fazer isso. Eu, por opção pessoal, concorro sempre numa área que me permita não sair da minha casa para ir trabalhar, ir e vir todos os dias, mas estar perto da família. Por isso é que ainda sou contratada, porque não me sujeitei a ir para mais longe.

E: O primeiro ano que deu aulas ainda não era profissionalizada, como é que foi essa experiência?

P: Comecei por fazer uma substituição em Alverca do Ribatejo. Eu, nesse ano, estava no primeiro ano do ramo de formação educacional, já estava a fazer aquelas disciplinas didáticas, foi uma substituição no 3º período, dois meses. Era uma escola muito próxima da minha casa, foi a primeira vez que dei aulas. Eu não estava bem à espera daquele ambiente na escola, dos alunos que eram irrequietos, portavam-se mal, a única maneira de solucionar o problema, achava eu, era mandá-los para a rua, então eles estavam sempre na rua. Recordo essa dificuldade em saber lidar com os miúdos, que estavam sempre a fazer coisas que não deviam fazer numa sala de aula. Mas foi uma vacina, aprendi que não podia estar sempre a mandá-los para a rua, e então, no ano a seguir, que fiz o estágio, já tinha aquela experiência, apesar de pouco tempo, mas foi diferente, já correu melhor. Mas não posso dizer que esses dois meses correram mal, foi mais aquele impacto inicial. No ano a seguir fiz o estágio em Loures, gostei muito do ano da profissionalização, tinha bons colegas de estágio, que já eram colegas minhas da faculdade, que já conhecia desde o início do curso. Gostei muito da orientadora e do orientador da faculdade, tinha uma turma de 10º ano e uma turma de 7º ano. Nessa altura, no estágio, nós tínhamos as turmas só para

nós, não dividíamos com ninguém, era o ano todo com aquela responsabilidade. Gostei muito, trabalhávamos muito bem em equipa, os colegas de estágio, foi um ano muito bom.

E: No ano a seguir foi colocada em Salvaterra de Magos.

P: Sim, depois fui colocada em Salvaterra de Magos, também gostei muito, aliás, eu gostei muito de quase todas as escolas onde estive, por isso eu acabei por gostar muito da profissão. Quer dizer, eu dos conteúdos sempre gostei e gastava de explicar aos alunos, depois passei a gostar muito da relação com os alunos, da proximidade com eles. Comecei a pensar que até podia fazer algumas coisas de arqueologia, mas que estava a gostar e era para continuar. Lembro-me que era um horário pequeno, doze horas, na altura havia os miniconcursos, a colocação era por um ano, mas nem sempre o horário era completo. As turmas eram muito boas, tinha uma turma de 7º ano, que acho que nunca tive alunos tão bons, tinham quase todos quatro e cinco, eram muito ativos, tinham muitas atividades, faziam vídeos da matéria, gostei muito. No ano a seguir fui para Santarém, foi o ano em que me casei, vivia em Azambuja, fiquei colocada em Santarém com um horário completo desde o início, também gostei muito dessa escola, tive pela primeira vez direção de turma, mas tive muito apoio do Presidente do Conselho Executivo, como se chamava na altura, que era do grupo de História, tive muito apoio dos colegas, e estava perto de casa, estava a meia hora de casa.

E: No ano a seguir foi colocada em Castelo Branco.

P: Sim, o meu marido veio trabalhar para a Covilhã e comprámos aqui casa. Ainda fiquei em Santarém até terminar o ano letivo, e no ano letivo seguinte comecei a concorrer nesta zona, fui colocada em Castelo Branco. Gostei muito, pude dar pela primeira vez História da Arte, que eu gostava tanto, mais do que dar História. Também gostei muito dos alunos e dos colegas, principalmente dum colega que dava aquelas disciplinas das artes, eu dava-me muito bem com ele, gostei muito do ambiente dessa escola. E depois encontrei lá um antigo professor de Matemática meu, que tinha sido meu professor em Alverca, e foi engraçado encontrá-lo lá como colega. No ano seguinte fiquei em casa, numa escola da Covilhã, não gostei tanto da escola, talvez por ser muito grande, os colegas eram muito distantes. Era um horário incompleto que passou a completo, com 12º ano, com uma responsabilidade maior. Nos dois anos seguintes continuei praticamente em casa, na Covilhã, mas noutra escola.

E: Foram dois anos em que, pela primeira vez, está dois anos consecutivos na mesma escola. Que importância atribuiu a isso?

P: Acho que foi muito positivo, foi muito bom ter continuado na mesma escola, porque eu nunca tinha tido essa experiência da continuação do trabalho do ano anterior, e consegui ficar com a continuidade das turmas, o que é muito melhor a nível de trabalho. Já conhecia os alunos, tinha direção de turma e continuei com a direção de turma, gostei muito, ainda hoje vejo os alunos por aí na rua e falo com eles. No ano seguinte não fiquei

colocada, fiquei o ano todo em casa, comecei a pensar assim, se calhar já posso escolher horários só aqui mais próximos, acho que vou arriscar, correu mal.

E: Como é que é estar um ano sem estar a lecionar?

P: Ao princípio é bom, temos mais tempo para outras coisas, e eu nunca tive só a atividade da escola, sempre gostei de ler, de escrever, de apresentar algumas coisas em congressos. Foi nessa altura que eu terminei a licenciatura em Arqueologia, foi nesse ano que eu aproveitei para fazer a tese de licenciatura e a apresentação. Mas quando isso acabou ficou assim um bocado o vazio, e depois a nível financeiro também é complicado, não é?

E: Como é que foi regressar depois ao ensino?

P: Foi normal, fui depois colocada na Guarda, gostei da escola, se bem que, nesse ano tive uma experiência um bocadinho diferente, também dava aulas na prisão, essa parte não gostei assim muito, porque são alunos cujo objetivo não é muito aprender, é mais conviver, é mais descontrair um bocadinho, e eu não tenho muito jeito para psicóloga, eu queria era dar matéria e eles não estavam muito interessados. Da escola em si, dos alunos e dos colegas gostei, ainda hoje lá tenho amigos. No ano a seguir fui para o Sabugal, uma escola de que também gostei muito, se calhar das que eu gostei mais, era uma escola pequena, apesar da minha profissionalização ser no terceiro ciclo e secundário apanhei turmas do segundo ciclo. A nível de trabalho, de preparação de aulas era muito mais fácil, era tudo muito simples, a dificuldade era explicar as coisas a miúdos tão pequenos, às vezes tinha essa dificuldade, porque não estava habituada, mas também gostei. No ano seguinte fui colocada em Castelo Branco, numa escola onde nunca tinha estado, também num horário pequeno, mas como estava grávida e as viagens eram longas, pedi destacamento para a Covilhã e escolhi a escola mais próxima de minha casa, onde também nunca tinha estado. Ainda dei aulas na escola de Castelo Branco, nos primeiros dois meses, e depois é que consegui o destacamento, nem deu tempo para conhecer bem os alunos, até porque eu fazia o meu melhor, mas já tinha na ideia o destacamento. Na escola da Covilhã não tinha turmas, dava apoio aos colegas, fazia uma ou outra substituição, também estive pouco tempo, porque, entretanto, a bebé nasceu e só voltei no final de maio.

E: No ano letivo seguinte é colocada no Teixoso mas vai acumular com uma escola da Covilhã onde já tinha estado anteriormente.

P: Sim, depois fui colocada no Teixoso, num horário muito pequeno que acumulei com outro horário numa escola da Covilhã, dava para conciliar muito bem as duas e eram mais horas que tinha. De manhã estava numa escola, e à outra só ia duas noites. Voltei a ter alunos na Covilhã que já tinha tido nessa escola anteriormente. Tinham sido meus alunos no ensino básico e depois vieram a ser no ensino secundário, foi bom reencontrá-los, ver o seu percurso, já mais maduros, mais responsáveis. No ano letivo seguinte fui colocada de

novo em Castelo Branco, na escola em que já tinha estado anteriormente, ainda que por pouco tempo. Tive oportunidade de conhecer melhor toda a gente, nomeadamente os colegas, os alunos não tive os mesmos, tive alunos novos, também foi uma escola que gostei muito. O facto de ter voltado a uma escola em que já tinha estado facilitou a adaptação, já sabia onde eram as coisas, já conhecia as pessoas, lembravam-se bem de mim porque tinha sido há pouco tempo que lá tinha estado, gostei. No ano a seguir fui colocada numa escola do Fundão, com horário completo, estranhei um bocadinho ser logo horário completo, mas quando cheguei à escola percebi porquê. Era aquele programa das Novas Oportunidades, que eram aulas só à noite, não eram aulas na escola, eram grupos, tínhamos que ir às Juntas de Freguesia, tínhamos que dar um programa que não era bem um programa, não era para aquilo que eu me tinha preparado e, sinceramente, não gostei nada, gostei dos colegas, mas não gostei daquela metodologia para a qual não estava preparada. No ano a seguir fui colocada em Manteigas e reconduzida para o ano seguinte, se calhar foi a minha escola preferida. Tive horário completo nos dois anos, era uma escola muito pequena, muito familiar, turmas pequenas, os alunos não eram muito, muito bons, mas eram mais humildes, o ambiente era muito bom. Tinha uma direção de turma, de um CEF, foi a primeira vez que dei CEF, tive coordenação de CEF que não sabia o que era, mas lá aprendi, lá me ajudaram, gostei muito dessa escola. Havia condições para eu continuar, eu tinha adorado lá estar, também era relativamente perto de casa, dava para ir e vir todos os dias, proporcionou-se a recondução. Foi também a oportunidade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido. No ano seguinte voltei à primeira escola em que tinha estado na Covilhã, o horário não era completo, era num curso profissional, e eu dava uma disciplina que não tinha nada a ver com História, mas estava dentro da área. Tive de estudar, que preparar, que pedir ajuda aos colegas, mas lá consegui fazer o meu trabalho.

E: No ano seguinte não concorreu, o que é que aconteceu?

P: No ano letivo seguinte deixei passar os prazos e não concorri. Estive a trabalhar na Câmara de Penamacor, em arqueologia, fiz a carta arqueológica de Penamacor, e estava entusiasmada com o trabalho. Entretanto continuei o trabalho lá, só que o trabalho não prosseguiu, eu pensava que as coisas iam ser de uma maneira e foram doutra. Foi uma oportunidade de fazer aquilo que eu gostava mais, mas também para chegar à conclusão que afinal o melhor era o ensino. No ano a seguir só consegui uma substituição, no 3º período, em Carregal do Sal, porque não tinha concorrido no ano anterior. Foi uma oferta de escola, com o tempo de serviço que eu tinha eu sabia que estava bem posicionada para qualquer oferta de escola. Sabia que era longe, mas como era só o 3º período, e como já estava cansada de estar em casa e desanimada com a arqueologia, que não me tinha corrido assim tão bem como eu pensava, lá fui. Eu nesse ano, em Carregal do Sal, dava aulas em três escolas ao mesmo tempo, escolas do mesmo agrupamento, Cabanas de Viriato, onde tinha mais aulas, tinha a direção de turma e era a que eu gostava mais, e depois eram as outras duas em Carregal do Sal, portanto andava a saltitar entre três escolas. Era complicado estar em três escolas ao mesmo tempo, tinha de ter pastas

diferentes para não me confundir com o que se passava em cada escola. Apesar de serem do mesmo agrupamento as escolas eram diferentes, cada escola é diferente, os próprios espaços eram diferentes. A viagem também era longa, ia sozinha, mas, apesar de ser cansativa, era bonita, passava pela torre, mas depois fiquei com um problema nas costas por causa da condução. No ano seguinte fiquei colocada num agrupamento do Fundão, mas só dava aulas em Silvares, também gostei muito dessa escola. Eu gosto sempre daquelas escolas mais pequenas, com menos gente, mais familiares, em que há mais proximidade entre os alunos, entre os colegas, entre todos.

E: No ano letivo seguinte não ficou colocada porque não aceitou a colocação.

P: No ano seguinte distrai-me, não vi as colocações a tempo, e quando fui ver já tinha passado prazo de aceitação, tinha ficado na Guarda. Fiquei triste, mas aproveitei para apresentar alguma coisa de arqueologia nalguns congressos, para fazer alguns artigos, acabo sempre por ter coisas para fazer. No ano passado consegui colocação em Celorico da Beira, desde o início do ano, foram 15 horas, outra escola de que eu gostei muito por ser pequena, por ser um ambiente mais familiar, a viagem é que era um bocadinho pior, porque era mais longe, mas pronto, também se fez. Este ano voltei à Covilhã, à escola onde tinha estado quando estava grávida. Conhecia a escola, conhecia os colegas, mas não conhecia as turmas, porque na altura em que estive não tinha turmas, tinha substituições, mas não tinha aquela relação com os alunos, não os conhecia tão bem. Gostei muito dos alunos, são muito esforçados e gostam de aprender, a dificuldade é que são turmas muito grandes, como não tinha tido noutras escolas.

E: Como perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?

P: É assim, se eu tivesse concorrido para Lisboa ou para o Algarve, eu já tinha entrado em quadro de zona, mas foi uma opção pessoal, eu não quis porque achei que a família precisava do meu apoio e não ia ficar um ano fora. Eu não quis concorrer para longe, para entrar em quadro de zona, porque neste momento já estou numa posição na lista que já vou conseguindo cada vez horários mais completos e mais próximos. Se foi esta opção que eu tive sempre, acho que vou continuar com ela, acho que, mais cedo ou mais tarde, vou acabar por conseguir entrar em quadro de zona e ter mais estabilidade.

E: Descreva os sentimentos mais frequentes que vivencia cada vez que se vê na iminência de mudar de escola.

P: No início há sempre aquele medo de não ficar, apesar de já ter muito tempo de serviço há sempre aquele receio. O problema é se não há horários, porque havendo horários eu sei que fico colocada, mas e se por algum motivo não há? Podem ficar aqui pessoas de quadro de zona ou que vêm destacadas, há esse medo primeiro. Depois de saber que fiquei colocada, às vezes já conheço a escola, outras vezes não, mas há sempre assim uma certa apreensão inicial, em relação ao ambiente da escola, em relação aos colegas não,

normalmente dou-me sempre bem com os colegas, em relação à Direção, às vezes são mais abertos, às vezes são mais formais e mais distantes. Depois também o primeiro dia de aulas, o contacto com os alunos, mesmo tendo muita experiência, vamos sempre um bocadinho nervosos, nunca sabemos como são as turmas, como é que reagem.

E: Que implicações familiares é que atribui a esta mobilidade a que permanentemente tem sido sujeita?

P: Como eu nunca mudo de casa, por opção, esta mobilidade é mais a mudança sistemática de escola, e quando tenho de fazer mais quilómetros custa mais. Curiosamente, este ano que estou muito perto de casa, já senti falta da viagem, porque a viagem também é um espaço em que estamos sozinhos, a pensar, a refletir, a organizar as coisas. A mobilidade não me causa muito transtorno, claro que tenho de gerir mais o tempo em termos familiares, tenho de me levantar mais cedo quando vou para mais longe, claro que preferia ficar sempre mais perto.

E: Que relevância é que atribui a essas implicações na sua estabilidade profissional?

P: Claro que fico com menos tempo, fico mais cansada, tenho de ser mais organizada, tenho de organizar muito mais as coisas, tenho que aproveitar todo o tempo que tiver na escola para não trazer muito trabalho para casa, porque depois tenho que fazer outras coisas, tenho a minha vida familiar.

E: Como é que avalia o impacto da mobilidade a que tem sido sujeita em termos de motivação pessoal e profissional?

P: Ainda não me cansei, e às vezes até gosto de mudar, embora quando se chega ao fim do ano já estamos um bocadinho cansados. Claro que era sempre bom continuar, há muito trabalho que já está feito, já conhecemos o funcionamento da escola, se tivermos as mesmas turmas estão é muito mais fácil. Não me importo de mudar, mas agora já gostava mais de ter oportunidade de continuar numa escola. Profissionalmente a minha maior motivação é conseguir ficar em quadro de zona, para ter mais estabilidade, para ter um trabalho mais dedicado, que acho que já faço, mas a estabilidade era outra, poder investir ainda mais na profissão.

E: Que relação é que estabelece entre a mobilidade e o seu desempenho como professora?

P: Acho que o facto de estar mais longe e ter de fazer as viagens não interfere muito com a minha atividade, até porque, como já disse, eu só concorro para escolas que me permitem ficar em casa. Claro que uns dias se chega mais cansada, outros menos, e a disponibilidade não será a mesma, mas o importante é dar o nosso melhor.

E: Como é que caracteriza as relações com as comunidades por onde tem passado?

P: Eu acho que têm sido muito boas, com alunos, colegas, pais, sempre tive alguma facilidade de integração.

E: E em relação aos projetos educativos, como é que avalia o seu compromisso com os projetos educativos das diferentes escolas por onde passou?

P: Esse talvez seja um dos maiores problemas da mobilidade, eu só começo a entrar dentro do funcionamento, dos ideais da escola, quase no final do ano, e depois no ano a seguir já estou noutra escola, lá vou ler novamente os documentos orientadores, tentar entrar novamente num outro ambiente, aí é muito difícil. Continuar na mesma escola permite estar mais por dentro dos projetos, dos objetivos, dos processos, é ter-se tempo para conhecer e corresponder melhor ao que a escola pretende.

E: Qual o impacto desta mobilidade no seu desenvolvimento profissional?

P: Às vezes não tenho o conhecimento das formações que existem, daquilo que eu poderei gostar mais e que me seja mais útil, e depois para fazer determinado tipo de formações implica ter de me deslocar, e é mais uma deslocação. Por exemplo, no ano passado em Celorico da Beira, havia umas formações que me interessavam, mas eram à noite, implicava jantar lá, vir para casa às onze da noite. Quando as formações são na escola e a escola é longe, é problemático, se eu morasse mais perto estaria mais disponível para essas formações.

E: Voltando ao início da entrevista, quando falava das expetativas em relação à profissão, como é que carateriza o seu estado de espírito atual em relação à profissão?

P: Pensei que fosse um bocadinho diferente, pensei que não levasse tanto tempo a ter uma situação estável, que ainda não tenho, já vou conseguindo horários todos os anos, mas realmente é muito tempo, já vou fazer 50 anos e ainda ando de um lado para o outro. E depois tenho também assim uma certa pena, porque é uma profissão que não é muito valorizada, e depois também têm umas ideias muito erradas, quem está por fora e não conhece a realidade, que nós temos muitas férias, muitas regalias, e não é assim. Há também a ideia de que hoje em dia a exigência é menor, os alunos não ligam à escola e passam sem saber, que há um certo facilitismo. Mas o meu estado de espírito não é de desânimo, porque eu também não sou derrotista, é de esperança que isto melhore.

E: Já me falou em alguns, que outros aspetos positivos destacaria da mobilidade?

P: Eu acho que é bom conhecermos alunos de realidades diferentes, de meios mais rurais, de meios mais urbanos, com diferentes maneiras de ser. Depois também poder estar em

diferentes ambientes, poder contactar e aprender com diferentes maneiras de trabalhar, de pensar, dos diferentes colegas das diferentes escolas por onde passamos.

E: Estamos a chegar ao fim da entrevista, dou-lhe agora oportunidade de acrescentar algum aspeto que julgue pertinente e que não tenha sido abordado.

P: Não, não tenho nada a acrescentar.

E: Estão resta-me, mais uma vez, agradecer a sua colaboração e desejar-lhe as maiores felicidades pessoais e profissionais.

P: Obrigada!

ENTREVISTA 4

IDENTIFICAÇÃO:

Género: Feminino
Idade: 42
Residência habitual (Concelho): C. Branco
Grupo Disciplinar: 600 - Artes Visuais
Habilitação Académica: Mestrado
Tempo de Serviço: 15 anos
Situação Profissional: Professora contratada
Nº de escolas: 16

Entrevista: Sujeito 4

Entrevistador (E): Bom dia! Antes de mais queria agradecer a disponibilidade que teve, desde o primeiro momento, para participar nesta investigação, depois de conhecidos os objetivos da mesma. Agradeço também o facto de me ter disponibilizado os seus dados biográficos e de se disponibilizar para esta entrevista. A primeira questão que eu lhe quero colocar é a seguinte: Em que momento é que perspetivou a possibilidade de ser professora?

Professor (P): No momento em que finalizei a licenciatura em Cerâmica Artística, eu terminei o curso e, na altura, eu não tinha perspetivas profissionais. Eu desconhecia o que poderia vir a fazer, na altura o que eu tinha pensado era trabalhar numa empresa, mas depois fui convidada, precisamente em setembro, para lecionar a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, numa escola privada, em Coimbra, onde estive dois anos, foi assim que iniciei a profissão.

E: Que outras motivações estiveram na origem dessa opção?

P: O primeiro ponto foi sempre dar a conhecer as diversas técnicas de pintura e, na altura, o par pedagógico, o colega que iria dar as aulas comigo, tinha estudado comigo, tinha sido o meu mestre, daí eu ter aceite aquele convite.

E: Que imagem é que tinha da profissão docente nessa altura?

P: Um bocadinho diferente da atual, uma profissão cansativa, foram dois anos muito duros, mas eu gostava. O grupo disciplinar, o grupo da Artes, era um grupo muito interessante. Eu conhecia os colegas porque tinham estudado comigo, embora fossem mais velhos que eu. As aulas corriam bem, os miúdos tinham um comportamento adequado, os conteúdos eram dados de uma forma muito tranquila, mas o trabalho era

duro porque eram muitas horas. A primeira impressão que eu tive, no primeiro ano, foi que ia gostar de dar aulas, daí o meu interesse em prosseguir os meus estudos depois, porque eu não era profissionalizada, tinha habilitação própria. A ideia foi, eu vou continuar a dar aulas porque é esta profissão que eu quero seguir.

E: Que expetativas é que tinha da docência enquanto profissão de futuro?

P: Que era uma profissão cansativa, mas que dava garantias de estabilidade, que era uma questão de tempo até estabilizar, que com o passar dos anos as coisas iam melhorando.

E: Como ponderou a mobilidade enquanto fator inerente à profissão?

P: Aquilo que eu pensava na altura era, vou estar aqui uns quatro ou cinco anos a concorrer por escolas, na altura ainda existiam os miniconcursos, mas isto é uma questão de anos, vou conseguir ficar mais perto de casa, um dia vou entrar na zona de Castelo Branco. Na altura não sabia que seria tão difícil, porque, já estou com 42 anos e continuo contratada, e não tenho escola e nunca sei o que vai acontecer no próximo ano letivo, como não sei o que me vai acontecer em setembro. Depois desses dois anos no ensino particular fiquei um ano sem lecionar, nesse ano dediquei-me a fazer formação. Entretanto, como não era profissionalizada e queria continuar a lecionar, fiz uma nova licenciatura, em Artes Visuais, variante ensino, em Évora, pré-bolonha, ainda não tinha mestrado. Foi precisamente no ano em que estava a lecionar em Carregal do Sal que iniciei os meus estudos na Universidade de Évora, tinha estatuto de trabalhadora estudante, e só consegui ficar profissionalizada em 2009.

E: Mas vamos voltar um bocadinho atrás. Após esse ano sem dar aulas ficou colocada em Penamacor.

P: Sim, depois fiquei colocada em Penamacor, já uma escola do ensino público, senti uma diferença muito grande do ensino privado para o ensino público. Nesse ano eu entrei em QZP nos Açores, em São Miguel, mas no mesmo dia em que sou colocada nos Açores, sou colocada em Penamacor. Deparo-me com o cenário, ou vou para os Açores três anos e fico em Quadro de Zona Pedagógica, ou vou para Penamacor, na altura com um horário muito pequeno, cerca de 12 horas. Recordo-me perfeitamente desse dia, porque tive que tomar a decisão se iria para os Açores ou se ficaria em Penamacor, a minha residência na altura era Alcaide, muito perto de Penamacor, eu vivia com os meus pais e eles acharam que eu não deveria ir embora. Esse foi, sem dúvida, o maior erro da minha vida profissional, não ter ido para os Açores, porque no final dos três anos, se calhar, poderia pedir a transferência para o continente e ficaria vinculada, deixaria de ser contratada, apesar de não ser profissionalizada, mas estando em quadro de zona, já iria fazer a profissionalização em serviço. Na altura não pensei bem, também era bastante nova, mas esse foi, sem dúvida o meu maior erro. Preferi então ficar em Penamacor. Apesar do horário ser inicialmente pequeno, passado pouco tempo eu já tinha horário completo, era Diretora de Turma, era Diretora de Instalações, tinha bastantes cargos. E foi aí que eu pensei, eu gosto mesmo de

dar aulas, tenho uma relação pedagógica com os meus alunos muito agradável e foi o ano em que gostei mais de dar aulas, o primeiro ano no ensino público. No ano seguinte Carregal do Sal, fui substituir um colega, estive o ano completo, praticamente. Fui viver para Tábua, arrendei um quarto, foi um ano muito agradável, era um grupo de trabalho muito bom, também foi uma experiência bastante interessante. Vivia em Tábua, mas estava a estudar em Évora. No ano a seguir pensei em dedicar-me mais ao curso na Universidade de Évora, nesse ano não concorri de forma a ficar logo colocada, concorri para horários completos só em alguns locais. Não consegui colocação, foi uma forma de continuar no concurso e, se colocada, ficar perto de Évora, se não ficasse colocada, dedicar-me ao curso. Fui viver para Évora, mas em janeiro eu tive que concorrer para dar aulas, porque eu já não aguentava mais estar só a estudar, então fui colocada em Leiria, num horário em que tinha todos os níveis do terceiro ciclo ao secundário, diversas disciplinas, e o meu pânico foi, eu vou estar aqui um mês e isto não faz sentido, é um horário de loucos, a própria colega que ia substituir estava de baixa médica porque não aguentou, então não aceitei, estive só seis dias. Eu saio, mas já sabia que tinha tido colocação em Braga, eu recordo-me que nesta altura, ao contrário do que acontece hoje, existiam imensos horários a concurso, por ofertas de escola. Eu tinha várias opções, mas optei pelo horário de Braga porque era ensino secundário, só 12º ano de Desenho, e era ensino noturno. Tinha também algumas disciplinas no ensino diurno, mas com 16 horas ia ter imenso tempo para ir estudar em Évora. Estive seis meses a substituir uma colega que se tinha aposentado, tenho um episódio curioso, os miúdos disseram-me "A professora pode ser muito boa professora, mas nunca vai substituir a nossa professora!", porque era muito boa professora. Foi uma experiência muito agradável em Braga e, nessa altura, a estudar em Évora, com estatuto de trabalhadora estudante, muitas viagens eu fiz.

E: No ano a seguir esteve em duas escolas.

P: No ano a seguir concorri de uma forma diferente, já concorri para mais concelhos, para horários diversos. Fui colocada na Guarda, mas com um horário pequeno, entretanto saiu uma oferta de escola para Vila Franca das Naves, e consegui acumular, porque Vila Franca das Naves alterou-me o horário para poder acumular com a escola da Guarda, fiquei com 23 horas. Foi um dos anos em que estive com horário completo, em Vila Franca das Naves dava Educação Visual e Tecnológica, tínhamos par pedagógico, na Guarda estava com ensino secundário e com terceiro ciclo. Fui viver para a Guarda, estava em duas escolas, ainda estava a estudar em Évora, foi o ano em que engravidei, não foi fácil gerir tudo isto.

E: Nos três anos seguintes consegue colocação na mesma escola o ano todo.

P: Foi quase o presente deste esforço todo, acabada a profissionalização, fui colocada em Penamacor. Isto depois de ter tido um problema com o Ministério da Educação, porque como, entretanto, concluí a profissionalização, passei à frente de colegas que reclamaram e eu acabei por ser injustamente excluída do concurso. A situação resolveu-se com um

conhecimento direto que tinha no Ministério da Educação, se assim não fosse poderia ter sido mesmo excluída, injustamente. Fui colocada em Penamacor, e como tinha horário completo, no ano seguinte fui reconduzida. No ano a seguir continuei em Penamacor, mas não fui reconduzida porque o horário não era completo. Mas, sem dúvida que o facto de adquirir a profissionalização veio alterar um bocadinho o processo. Foi muito bom estar na mesma escola os três anos, também para os alunos, porque eu fiquei com os mesmos alunos, tive oportunidade de dar continuidade pedagógica, permitiu ver a evolução dos alunos, que foi muito grande, e até como Diretora de Turma. Como Diretora de Turma o trabalho é contínuo, em que eu conheço já os pais, consigo acompanhar o problema daquela criança, em casa e na escola, é possível um apoio quase diário. Quando se sai de uma escola e se vai para outra começa tudo de novo, é importante haver uma continuidade pedagógica que, sem dúvida, se perde quando mudamos de escola. Ainda em Penamacor, como no último ano o horário não era completo, e fui convidada pelo IEFP, que precisava de um professor licenciado na área do vidro, o que tinha a ver com a minha primeira licenciatura, consegui conciliar a escola de Penamacor com formação no IEFP. Depois, como havia muita formação, acabei por optar pela formação, porque me preenchia o horário, fiquei mais quatro anos. Para além da formação ainda era responsável pedagógica, liderava a equipa de formação, fazia um trabalho mais de secretaria, mas como o que eu gosto é de dar aulas pedi para sair. Saí em maio de 2017 e, quando regresso ao concurso, sou colocada em Idanha a Nova, mas só fiquei seis dias, não aceitei porque eu percebi que era só por um mês, e pensei não, eu não vou aceitar trabalhar um mês numa escola, para sair novamente. O trabalho numa escola, de um mês, não é nada, não se consegue ensinar nada, é desumano, porque muitas vezes os alunos estão muito tempo sem aulas na disciplina, nós chegamos, dedicamo-nos aos miúdos, planificamos um trabalho até ao final do ano letivo, e quando o trabalho começa a fazer sentido, somos dispensados, às vezes nem tempo temos para nos integrarmos. Horários de um mês nem deveriam vir a concurso, porque não fazem sentido.

E: Como foi que é voltar à escola depois de quatro anos afastada?

P: Foi muito normal, o ensino público e o ensino privado, neste caso do IEFP é bastante similar, apesar de trabalharmos por UFCD's, muda a forma de lançar as notas, por módulos, não existem os três períodos, mas não é muito diferente.

E: Após Idanha a Nova foi colocada em Castelo Branco, numa escola onde nunca tinha estado, acumulando com uma escola profissional do Fundão.

P: Depois fui colocada em Castelo Branco, era um agrupamento e eu dava aulas em quatro escolas desse agrupamento. Dava 9º ano da escola sede, lecionava e estava como Diretora de Turma noutra escola, dava apoio às alunas do 11º ano que iam fazer exame nacional de

Geometria Descritiva e ainda dava AEC's em duas escolas pertencentes ao mesmo agrupamento. Ainda acumulava três horas no Fundão, numa escola profissional. E mesmo assim não tinha horário completo, tinha 21 horas. Para gerir tudo isto é necessária alguma disciplina, não é fácil fazer a integração em tantas escolas em simultâneo, mas tomara eu ter muitos anos assim, porque era sinal que tinha trabalho. Atualmente, com os agrupamentos, eu já não sei o que é dar aulas numa escola, quando entramos num agrupamento não sabemos onde vamos dar aulas, provavelmente vamos dar aulas em duas, três, ou mais escolas, pertencentes ao mesmo agrupamento, mas cada escola é uma escola, não há escolas iguais. Em grandes agrupamentos dificilmente a escola tem um horário para ser professora só naquela escola, até posso dar AEC's, como aconteceu, e eu sou professora do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, não estou habituada às AEC's, a minha formação não é nesse nível. Apesar deste trabalho todo gostei muito de trabalhar na escola, no agrupamento, e tive pena de sair naquela altura. Eu acho que é uma coisa que não deveria acontecer, um professor que está 10 meses numa escola não deveria ser dispensado antes do final do ano letivo. Foram dez meses com continuidade pedagógica, e porque a colega que eu estava a substituir regressa eu tive de sair, não faz sentido sair nesta altura, eu era Diretora de Turma, eu deveria ter tido a oportunidade de terminar o ano letivo com os meus alunos.

E: Neste ano letivo começa em Castelo Branco e depois é colocada na Covilhã.

P: Neste ano letivo fui colocada em Castelo Branco, em janeiro, numa escola onde nunca tinha estado, sou dispensada um mês e uma semana depois. Na altura estava com décimos anos, num curso profissional. Tentei dar o maior número de aulas possível para compensar o facto de os alunos já estarem sem aulas nos módulos, há algum tempo, ainda consegui acabar um módulo, mas a colega que estava a substituir foi obrigada a apresentar-se pela junta médica e eu fui dispensada. Após umas semanas, entro novamente no concurso, na reserva de recrutamento, e sou colocada na escola da Covilhã, em finais de maio. Como me foi dada a garantia pela Direção que seria até final do ano letivo aceitei, e fiz muito bem, se fosse por um mês não aceitava. Nem sempre as direções são muito flexíveis, principalmente com os professores contratados, as direções e os professores mais antigos. Por estas escolas que eu tenho passado o que eu noto é que o corpo docente está muito envelhecido, são escolas em que a maioria dos colegas têm de 55 anos para cima, são muito pouco tolerantes, muito cansados, muito doentes, ou talvez débeis, frágeis, com muito pouca paciência, até para falar com os "contratados", porque eu sou considerada "outra", e isso dificulta a integração e custa. Entrar numa escola e sentir que eu não sou professora, sou "contratada", é horrível. Em algumas escolas com as caraterísticas que falei, eu nunca fui considerada professora, eu tinha um colega que me chamava "a outra", e no conselho de turma dizia que eu era "a outra", nunca me considerou professora. Neste momento somos poucos, os contratados, e sinto que a escola tem de mudar essa mentalidade, todos já foram contratados. Não faz sentido, mesmo para os alunos, os professores com sessenta e tal anos estarem constantemente com baixas

médicas, são os que eu tenho substituído, colegas com mais de sessenta anos, e depois regressam por pouco tempo, porque são obrigados, e nós somos postos a andar, e isso não faz sentido. Para mim é frustrante, por vezes penso em desistir porque isto não faz sentido, mas pronto, tenho outras compensações e penso que isto um dia vai melhorar.

E: Como perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?

P: Eu acho que nos próximos dois, três anos, vai continuar desta forma, não acredito que as coisas se alterem muito. Numa lista de 800 contratados eu sou o 299, 300, ando por ali. Eu não concorro a nível nacional, porque sou mãe, porque tenho dois filhos muito pequeninos, um com nove, outro com quatro, um anda no quinto ano, o outro para o ano entra na escola, não faz sentido eu abandonar os meus filhos e concorrer para o Porto. Se eu concorresse a nível nacional eu entrava no Porto, Lisboa, mas neste momento a família também é importante. A vida profissional é muito importante, mas eu não vou deixar a família, daí eu concorrer apenas na minha zona de conforto, que são os sete concelhos que estão perto da minha área de residência, ando por aqui a concorrer. Por isso não acredito que nos próximos anos tenha um horário completo, não acredito.

P: Descreva os sentimentos mais frequentes que vivencia cada vez que se vê na iminência de mudar de escola.

E: Normalmente com tranquilidade, eu sei que pela maneira que concorro, qualquer escola em que eu entre eu estou em casa, o local não me incomoda, posso ficar mais longe ou mais perto, mas eu concorro para onde eu quero, ninguém me obriga a concorrer para onde eu não quero. Isto foi uma melhoria nos concursos, agora, sendo contratados, podemos concorrer só para onde queremos, e se eu não quero ir dar aulas para Coimbra ninguém me obriga a ir para Coimbra. O meu problema é quando chego às escolas, porque já estou habituada a chegar a algumas escolas e não ter nada, ninguém me fornecer nada. Como os sumários agora são digitais, muitas vezes, a única forma de eu saber em que ponto é que o professor anterior ficou na matéria é verificar junto dos próprios alunos. Isto é o que acontece frequentemente, as dificuldades começam logo na integração. Ou então, quando tenho a sorte de entrar numa escola, como foi a última, em que entrei na escola, e no dia em que entrei, tive a felicidade de conhecer as minhas colegas de grupo que me forneceram pautas de avaliações, falaram de problemas dos alunos, falaram das atividades que eu poderia elaborar com os alunos, mostraram disponibilidade para trabalhar em conjunto comigo, facultaram-se os contactos, etc. Ou seja, eu cheguei à escola e eu não tive de me preocupar, tive toda a informação disponível, mas nestes anos todos foi a primeira vez que, num horário de substituição, me deram tudo o que precisava para dar continuidade ao trabalho que estava a ser feito. Isto é muito raro acontecer, tomara eu que isto acontecesse em todas as escolas.

E: Falou há pouco em questões familiares, que outras implicações familiares é que atribui à mobilidade?

P: É uma questão de hábito, mesmo para os meus filhos. -"Então, estás a dar aulas onde mãe?" -"Estou agora na Covilhã!" -"Mas tu estavas em Castelo Branco!". É complicado, tento gerir as questões familiares com tranquilidade, o que é fácil quando o companheiro é compreensivo, estamos juntos há vinte anos, e ele também já está habituado. Depois também se colocam questões financeiras, com estes anos todos de serviço, mas não estando sempre a trabalhar e depois ficar com horários incompletos, isto obrigou-me a ter um trabalho extra, uma outra atividade paralela, que compensa os períodos em que não estou a trabalhar. Os horários incompletos também permitem complementar com essa outra atividade que é um negócio familiar, o que dá para viver um bocadinho melhor.

E: Como avalia o impacto da mobilidade a que tem sido sujeita na sua motivação pessoal e profissional?

P: Eu costumo dizer que todos os dias aprendo com os meus alunos e todos os dias aprendo com os meus colegas, e nos locais onde estamos a trabalhar as pessoas são diferentes, as realidades são diferentes e isso é uma mais valia. A nível da continuidade pedagógica isso já não acontece, em pouco tempo eu conheci onze turmas, na outra escola eu tinha sete turmas e atualmente tinha quatro, ora, em pouco mais de um mês conheci onze turmas. Em tão pouco tempo eu não consegui nem saber o nome dos miúdos, e isso é a parte menos boa, esta descontinuidade é desmotivante, quer a nível pessoal, os alunos passam por mim, cumprimentam-me e eu nem me recordo do nome deles, quer a nível profissional, não há continuidade pedagógica.

E: Que relação estabelece entre a mobilidade e o seu desempenho como professora?

P: Na disciplina que eu mais frequentemente leciono, que é Educação Visual, eu poderia fazer um trabalho diferente, o que é que eu penso, eu chego a uma sala, a sala tem condições, mas ponho-me a pensar, a aula é apenas de 90 minutos, o que é que eu posso fazer com eles nos quatro meses que faltam para terminar o meu contrato? É muito diferente do que quando eu sei que o meu contrato é só de um mês. Quando eu entro na escola e sei que o contrato é curto eu já sei as atividades que não vou conseguir fazer com os meus alunos, porque o tempo é limitado. Quando estamos numa escola provisoriamente não faz sentido pensarmos em atividades que vão precisar de mais tempo. Tenho de explicar os conteúdos, mas com atividades curtas, porque tenho de jogar sempre com o tempo. Então, se estivesse o ano letivo completo, aí sim, ia fazer um trabalho diferente com os miúdos, muito mais enriquecedor.

E: Como carateriza as relações que foi mantendo com as diferentes comunidades por onde passou?

P: Boas, sempre muito agradáveis, existe de tudo numa escola, colegas muito profissionais, muito atenciosos, que querem ajudar, mas, como já referi anteriormente,

também há o contrário. Como com os pais dos miúdos, há os mais compreensivos com os reparos que são feitos, outros nem tanto, há de tudo, mas nunca tive problemas.

E: Como avalia o seu compromisso com os projetos educativos das diferentes escolas por onde passou?

P: Quando sou colocada mais cedo faço questão de ler e de me inteirar dos projetos educativos, sinto interesse em ir ao encontro das metas pretendidas pelo projeto educativo. Quando sou colocada mais no final do ano letivo confesso que não me dou ao trabalho de os ler, até porque já não há tempo, não há milagres, mas procuro junto das colegas as informações necessárias, aquilo em que me posso integrar.

E: Qual o impacto da mobilidade no seu desenvolvimento profissional?

P: Esse é um problema, quando eu sinto necessidade de fazer aquela formação contínua, aquelas ações de formação, eu quase que sou excluída, a última vez que eu me inscrevi disseram-me, "já temos duas pessoas contratadas, já não há mais vagas para contratados, por isso não poderás fazer!". Não sou selecionada porque sou contratada, quem está nos quadros tem prioridade.

E: Voltando ao início da entrevista, relembrando as expetativas e motivações que tinha em relação à profissão, qual é o seu estado de espírito atual?

P: Eu espero ficar um dia colocada definitivamente numa escola, eu gostava muito de me dedicar a uma disciplina, à disciplina de Geometria Descritiva, e eu ainda não tive tempo para me dedicar completamente a essa disciplina porque tem de existir aquela continuidade pedagógica, não pode ser num mês, tem de haver continuidade.

E: Que aspetos positivos é que destacaria da mobilidade?

P: Conhecer novas pessoas, novos colegas, costumes, até a gastronomia diferente. Não daqui, que já conheço, mas quando vivi em Tábua foi um ano muito interessante, quando dava aulas em Carregal do Sal. Por exemplo, em Vila Franca das Naves as crianças eram muito diferentes, eu quando entrava na sala de aulas, nunca me tinha acontecido, eu entrava na sala, as crianças levantavam-se e diziam "Bom dia senhora professora!" e sentavam-se. Eram muito educados, conseguia-se fazer um trabalho espetacular com eles, eles acatavam todas as nossas dicas, foi impecável trabalhar com eles. Também tinha um par pedagógico, e era mais fácil trabalhar com um par pedagógico, mas acabaram com isso. Aliás, eu neste momento, a minha situação profissional não é melhor porque, quando o Ministério da Educação retirou o par pedagógico à disciplina de EVT, os colegas que tinham muito tempo de serviço e que eram da Educação Tecnológica, ficaram a dar aulas de Educação Visual, apesar de terem habilitação própria, antes não era possível, agora é, e daí os professores do grupo 600 terem ficado prejudicados, havendo menos contratos, cada vez é mais difícil.

E: Estamos a terminar a entrevista, dou-lhe agora oportunidade acrescentar alguma coisa que não tenha sido abordada e que ache pertinente em relação a esta temática.

P: Não, acho que tentei explicar todo o meu percurso, acho que, se eu pudesse voltar a trás, sem dúvida tinha optado pelos Açores, foi o meu maior erro, se calhar tinha perdido algumas coisas, mas certamente, a nível profissional, teria alterado a minha vida, neste momento já não era contratada.

E: Estão resta-me, mais uma vez, agradecer a sua colaboração e desejar-lhe as maiores felicidades pessoais e profissionais.

P: Obrigada!

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ENTREVISTA 5

IDENTIFICAÇÃO:

Género: Masculino
Idade: 46
Residência habitual (Concelho): Covilhã
Grupo Disciplinar: 300 - Português
Habilitação Académica: Licenciatura
Tempo de Serviço: 22 anos
Situação Profissional: Professor do Quadro de Zona Pedagógica
Nº de escolas: 16

Entrevista: Sujeito 5

Entrevistador (E): Bom dia! Antes de mais queria agradecer a disponibilidade que teve, desde o primeiro momento, para participar nesta investigação, depois de eu lhe ter explicado os objetivos da mesma. Também o facto de me ter disponibilizado os seus dados biográficos e de estar disponível para participar desta entrevista. Eu vou começar por lhe colocar uma questão que tem a ver com a escolha da profissão. Em que momento é que perspetivou a possibilidade de ser professor?

Professor (P): Daquilo que me lembro, foi no nono ano, na altura eu olhava para os meus professores como tendo uma profissão prestigiada, bem remunerada, reconhecida pela sociedade, a sociedade tinha muita consideração pelos professores, a classe era prestigiada. Para além disso, eu comecei a notar, com o tempo, que era bom aluno e comecei a querer ensinar os meus colegas, e isso fez com que eu começasse a fazer as primeiras fichas, para os meus colegas, para fazermos revisões, e eu até corrigia, classificava, à semelhança de como os meus professores faziam, colocava a pontuação, isto começou no nono ano.

E: Disse-me que isso foi por volta do nono ano, mais adiante, que imagem é que tinha da docência como profissão?

P: Via o professor como o detentor do saber, o que para mim era algo muito importante. Alguém que tinha aquilo que eu não tinha, em termos remuneratórios, era uma profissão onde se ganhava bem. Era o facto de o professor ser o detentor do saber, ganhar bem e eu ter o gosto por ensinar, isso foi o que me cativou desde muito novo e que me levou a tentar ensinar os meus colegas.

E: Que expetativas tinha da profissão enquanto uma profissão de futuro?

P: Eu tinha a ideia de vir a ser professor, mas também não tinha a certeza que um dia conseguisse, porque não tendo grandes posses, se calhar não seria possível vir a tirar um curso que me possibilitasse exercer a profissão. Mas era uma vontade que eu tinha, e de maneira que eu andava num seminário e eu sempre pensei que mesmo que fosse algum dia padre, gostaria mesmo assim de tirar uma licenciatura, porque eu sempre gostei de saber mais do que aquilo que me ensinavam. Antigamente havia professores bons e maus, sempre foi assim, e, já na altura eu tinha modelos de professores e pensava assim, eu, quando um dia vier a ser professor, quero ser como aquele, ou então não quero ser como aquele.

E: Nesse momento, em que decidiu ser professor, como ponderou o fator mobilidade enquanto fator inerente à profissão?

P: Isso foi uma coisa que me começou a assustar logo quando terminei o curso. Quando eu entrei na Universidade eu verifiquei que as pessoas todas tinham colocação, ficavam próximas da sua área de residência, mesmo com médias baixas, médias de 12. Quando terminei o curso eu comecei a verificar que pessoas com médias mais altas já iam para longe, e eu comecei-me a assustar. E comecei-me a assustar porque não iria ficar na minha área de residência e comecei a temer já nem ficar colocado, com uma média de 15. No início andei nos miniconcursos, andávamos a correr tudo o que era sítio, pelo menos nos primeiros três anos, e tive sorte em conseguir entrar em QZP, mas também fiz um bocadinho por essa sorte.

E: Fez a profissionalização no primeiro ano, estágio integrado, o que é que recorda do momento da profissionalização?

P: Fiz a profissionalização em Águeda, a escolha do local teve a ver com o local onde aquela que viria a ser a milha esposa, também estagiou. Os orientadores eram os mesmos e eu já tinha o privilégio de os conhecer, o que, de alguma forma fez com que a referência dela, me fizesse ter ido para lá. Mas as coisas não se repetem e as coisas não correram assim lá muito bem, porque eu tive um problema logo desde o início que foi ter uma depressão, o que me condicionou o desempenho na profissionalização. Tirando isso, considero que os meus orientadores foram fundamentais para aquilo que sou hoje. Pessoas bastante exigentes, pessoas muito preocupadas com os alunos, e isso fez com que eu me preocupasse cada vez mais com a minha preparação no que quer que seja, na minha maneira de ser, chegar à escola a tempo e horas, intervir só quando devo, em todos os aspetos, foi extremamente positivo. Aquilo que eu noto que foi mais negativo e que mais me marcou foi a depressão que tive.

E: Como recorda a sua primeira experiência enquanto profissionalizado?

P: Após a profissionalização fiquei colocado numa escola do Fundão, foi excelente, primeiro porque, como eu disse, eu tinha andado no seminário, que era no Fundão, e nós na altura tínhamos professores que vinham da secundária e eu fui lá encontrar antigos professores que agora eram meus colegas, portanto foi uma dupla satisfação. Eu senti,

quando entrei, que fui muito bem acolhido, eu era muito novo, lembro-me de entrar na reprografia e a senhora dizer-me que ali não era o lugar dos alunos. Nesse ano verifiquei que as expetativas que eu tinha, no nono ano, se estavam a concretizar. Estava-se a concretizar um sonho, que era o sonho de ser professor. Tinha turmas que não eram fáceis nem difíceis, mas eu gostava de dar aulas, gostava dos meus colegas, fossem mais novos ou mais velhos, e havia um clima e um ambiente dentro da escola muito acolhedor. Quando eu saia da sala de aula eu sentia-me realizado, porque eu sabia que os alunos me ouviram, que fui ouvido, acho que não pode haver maior satisfação para um professor. Eu ensino e aprendo nas aulas, e eu nunca me esqueço que já fui aluno. Para mim o professor é aquele que ensina e também aprende, e não se esquece que foi aluno, se eu me consigo colocar do lado de lá as coisas resultam muito melhor. No ano seguinte fui colocado em Boliqueime, fui para a escola de uma localidade onde tinha nascido um presidente da república, senti-me importante, era o lado engraçado da coisa. Mas foi difícil, implicou mudança de residência. Fui parar ao Algarve porque as coisas se estavam a complicar, e eu sabia que se não concorresse para o Algarve eu não iria ficar colocado. Mesmo assim, nesse miniconcurso, eu não fui logo colocado, tive de estar à espera, tive de desistir de zonas mais perto, de Beja, sem saber o que se estava a passar no algarve, foi um tiro no escuro. Curiosamente, a minha esposa, na altura ainda não era, mas já estávamos prestes a casar, ela já era de quadro de escola, mas pediu destacamento para o Algarve, porque ela sabia a minha situação, e era a forma de ficarmos perto. Na altura não era tão fácil saber onde se ficava colocado, porque o acesso à internet era mais complicado, mas um colega meu conseguiu ver e disse-me um código que correspondia à escola de Boliqueime. Não dormi mais nessa noite, devido ao nervosismo, eu pensava que não ia ficar colocado, e no dia seguinte meti-me no autocarro em direção ao Algarve, sem ter a certeza de que regressaria. A minha esposa também não parou, foi à Direção Regional do Algarve para saber o resultado do destacamento, e verificou que também tinha ficado em Boliqueime, também com 22 horas. Foi como se me tivesse saído o euromilhões ou uma coisa assim, ter ficado colocado e termos ficado juntos, ainda por cima no ano em que nos casávamos. Só que no ano a seguir fui parar aos Açores, a Ponta Delgada. Foi uma opção, por um lado arrependo-me, por outro não, porque nessa altura havia a obrigatoriedade de cumprirmos três anos completos para nos podermos candidatar a Quadro de Zona ou Quadro de Escola. O problema dos miniconcursos ara a possibilidade de ficarmos em horários incompletos, e como era o terceiro ano eu não quis arriscar, nos dois anos anteriores fiquei em horários completos, mas nesse terceiro ano não tinha essa garantia. Como as coisas se estavam a gravar de ano para ano, pensei que nos Açores eu ficaria de certeza com horário completo porque eu era o primeiro da lista. Resolvi não arriscar, a minha mulher não gostou muito, era o primeiro ano em que estávamos casados, foi um duro golpe familiar, as coisas estiveram mesmo para romper, acho que ninguém devia passar por uma coisa destas logo no início de constituição de família. Mas foi uma opção calculada no sentido de ficar lá apenas um ano e depois tentar vir para o Continente, para um quadro. Compensou na medida em que isso resultou, mas podia não ter resultado, porque na altura também,

nos Açores, havia o concurso por três anos, isto é, se nós concorrêssemos por três anos poderíamos ficar logo lá no quadro. Mas eu optei por não fazer isso, concorri na segunda fase, só por um ano. Mas, no ano a seguir eu já concorri por três anos, e se eu tivesse ficado lá e não tivesse entrado cá, no Continente, muito provavelmente o meu casamento tinha ido por água abaixo, a minha esposa não equacionava ir para lá. Da escola recordo que foi a primeira onde eu tive de lidar com alunos com muitas necessidades educativas, para mim foi um grande desafio ter de lidar com alunos que não eram fáceis porque tinham as suas particularidades, mas deu-me um grande traquejo até hoje.

E: No ano seguinte entrou no Quadro de Zona Pedagógica e ficou colocado em Salir, Loulé.

P: No ano letivo seguinte sou colocado no QZP do Algarve, e quando eu fui, a minha esposa também foi, porque ela já sabia que eu tinha entrado no Algarve, e tentou concorrer mais ou menos para a mesma zona. Ela ficou na cidade de Faro e eu fiquei em Salir, ficámos a morar em Loulé. Só tinha um problema, é que eu não tinha carta, e tive de andar à boleia. Tive de tirar lá a carta, se não fosse isso esse ano teria sido perfeito. Porque foi o reencontro, porque tinha voltado para uma zona onde eu tinha sido bastante feliz, porque tinha condições ótimas, só tinha o problema de estar longe do resto da família. Mas eu já relevava estar longe do resto da família, o que eu queria era ser professor. Nessa escola o Diretor colocava-me muito à vontade, continuava a ver reconhecida a minha profissão, acima de tudo. Recordo uma inspeção escolar, onde tive aulas assistidas por um inspetor geral, onde eu tremi bastante. Tinha tido um problema, ainda não há muito tempo, de ter tido aulas observadas na profissionalização, e essa assombração voltou, mas não correu nada mal, correu bastante bem e fomos elogiados pelo trabalho que estávamos a desempenhar e isso foi excelente. Nos dois anos seguintes fui colocado em Belmonte, mas estive com dispensa sindical, estava colocado na escola, mas foi uma colocação administrativa, tinha de estar ligado a uma escola, mas tinha dispensa completa da componente letiva. Eu nesse ano transitei do Quadro de Zona do Algarve para o Quadro de Zona de Castelo Branco, que na altura ia de Belmonte a Vila de Rei, portanto estamos a falar de duzentos e tal quilómetros, hoje é muito maior. Esta opção pelo serviço sindical teve precisamente a ver com a questão da mobilidade, a proposta foi-me feira quando eu estava em Salir, por muito que eu gostasse do Algarve a minha esposa sempre me puxou para perto da família, eu não me importava muito, o que queria era exercer a minha profissão. Mas achei interessante voltar, eu sou da Guarda, porque não voltar à Guarda? O convite que me foi dirigido era ir para a Guarda, era ir para a minha terra, era ir para o pé da minha mãe, porque pai já não tinha, era ir para junto dos meus familiares todos, era voltar às raízes, e isso falou mais alto. A atividade era completamente fora daquilo que eu gostava de fazer, que era ensinar, era andar pelas escolas a falar com professores, que era a parte melhor. Mas depois cheguei à conclusão que era a parte pior, falar com professores na atividade sindical é complicado, mas também se criavam formações para professores, e era o que mais me agradava. Fiquei em Belmonte porque era a escola mais perto da Guarda, dentro do QZP. Foi-me escolhida pelo Sindicato porque viram que eu era da Guarda e a escola mais perto era Belmonte.

E: No ano seguinte volta ao ensino.

P: Volto ao ensino passados dois anos letivos e sou colocado em Penamacor. Voltei ao ensino porque comecei a cansar-me do serviço sindical, já tinha estado dois anos sem dar aulas, entretanto, em termos familiares tínhamos optado por ir viver para a Covilhã. A minha esposa já era Quadro de Escola na zona do Sabugal, e na altura da gravidez optámos pela Covilhã para viver e acolhermos a nossa filha nas melhores condições possíveis. Penamacor não é muito longe da Covilhã, a opção foi sobretudo voltar à escola e voltar a sentir a adrenalina com os alunos. Nos dois anos seguintes consegui ficar na Covilhã, embora tenha tido um percalço inicial. No primeiro ano fui colocado em Mação, porque as coisas começaram a complicar-se novamente, Mação que ficava no limite do QZP de Castelo Branco, como tinha de concorrer a todas as escolas do QZP, lá fiquei. Tive a sorte, passado um mês, de uma colega que estava lá em horário zero, começavam a aparecer horários zero, ser de Condeixa, e para ela era mais fácil ir de Mação do que da Covilhã, porque ela, a seguir ficou colocada na Covilhã. Ela fez-me a proposta e fiz a permuta para a Covilhã. Eu até gostava muito do ambiente de Mação, mas quando eu pensava muito nos quilómetros que tinha de fazer e em poder vir para junto da família, isso falou mais alto e fiz a permuta para a Covilhã. Enquanto estive em Mação fazia viagens diárias, com colegas, havia um grupo de boleias sobretudo com colegas de Castelo Branco, tinha de ser com boleias porque, de outra forma, não compensava em termos monetários. Acabei por ficar, pela primeira vez, dois anos consecutivos na mesma escola. Estar com a família deu-me um certo conforto e já conhecer a escola num segundo ano foi uma mais valia, deu-me a capacidade de fazer mais do que se estivesse longe, porque só o tempo que eu levava de viagem, para lá e para cá, era tempo perdido e às vezes até motivação perdida. Permitiu-me, por exemplo, criar coisas para além de dar aulas, dinamizar coisas para além de dar aulas, concursos, jornadas da escola, ações de formação para professores, etc. Estar dois anos na mesma escola foi muito bom, foi ter disponibilidade não só para a família, mas também para a profissão. Passados estes dois anos fui colocado em Vila de Rei, por um erro de concurso, essa foi a parte que me custou mais, porque foi um problema do sistema. Nesse período ocorreu a fusão do grupo disciplinar, eu pertencia a um grupo que era o 8ªA, do qual fazia parte Português, Latim e Grego, Português-Alemão, e pouco mais. Depois fundiu-se o grupo e passou-se para o grupo 300, para o qual entrou tudo o que tinha Português. Eu, que era o número nove para entrar em quadro de escola, era QZP, passei para o número trinta e seis, e numa área geográfica tão grande, passar para o número trinta e seis era quase uma morte anunciada. Ponderei mesmo ir-me embora da Covilhã e do QZP, só não o fiz porque a minha esposa também já tinha abdicado de muita coisa por mim e não ia fazê-lo. Vila de Rei foi uma machadada, porque havia uma colega que estava à minha frente, eu sabia e toda a gente sabia, conhecemos sempre aqueles que estão próximos da lista, e ela estava numa direção na Sertã e o horário ia a concurso, esses horários nunca eram retirados do concurso. Antes do concurso eu fiz uma exposição ao Ministério para retirarem essa colega do concurso,

parecia que estava a adivinhar, não foi retirada, apanhou Alcains e eu fui o último a ser colocado, em Vila de Rei. Se ela tem sido retirada, pela dinâmica do concurso, eu tinha ficado colocado na Covilhã, assim, todos os dias tive de fazer trezentos e tal quilómetros quando podia ter ficado muito próximo de casa. Mas teve de ser, inicialmente ia sozinho, mas depois comecei a fazer boleias com uma colega do primeiro ciclo e com uma educadora de infância, fazíamos a viagem todos os dias, foi num ano em que houve um grande acidente com um autocarro, que envolveu uma professora que estava colocada em Mação. É o perigo das boleias, chegávamos lá cansadíssimos, desmotivados, conscientes do perigo em que andávamos, de confiarmos a nossa vida nas mãos de outro colega.

E: No ano seguinte é colocado no Fundão na mesma escola em dois anos consecutivos.

P: Eu tinha hipótese de ser reconduzido em Vila de Rei, mas eu queria era fugir de Vila de Rei. A seguir fiquei colocado no Fundão através duma requisição que foi feita ao Ministério da Educação para ficar numa Escola de Turismo, no âmbito do Ministério da Economia e Inovação, que já não existe, infelizmente. Estive dois anos nessa escola. O facto de ter ficado no Fundão, obviamente, era como se estivesse em casa, estamos a falar de 12 km por comparação com 170 e tal, que era cada ida para Vila de Rei, trezentos e tal ida e volta. Permitia-me novamente fazer tudo, como quando estava na Covilhã, permitia-me fazer coisas novas, diferentes, foi o renascer. Dois anos no mesmo local faz toda a diferença, ainda por cima perto de casa e da família. No ano seguinte fui colocado no Paul, podia ter continuado na mesma escola, mas as coisas não correram muito bem em termos de avaliação, porque o sistema era diferente das escolas públicas, concorri e fiquei no Paul. Também fazia viagens diárias, com boleias, apesar de não ser muito longe, mas a estrada era perigosa. Dava aulas à noite, era um EFA, o horário era pequeno, de dia só lá ia para outras coisas, completaram-me o horário com outras atividades.

E: Depois é colocado em Nisa, que não tem nada a ver com o QZP a que pertencia.

P: Pois, eu coloquei no meu concurso Nisa porque tinha-me doído muito ter ido parar a Vila de Rei, Nisa ficava mais perto do que Vila de Rei. De facto, sempre que tentava uma coisa nova eu ia lá parar. Depois do Paul fui parar a Nisa, com um horário completo em que só tinha aulas à tarde e à noite. Foi outro duro golpe em termos de mobilidade, porque não bastava ser à tarde e à noite, eu não tinha aulas de manhã, era com adultos, e algumas vezes tinha de me deslocar a Alpalhão, com o meu carro. Também fazia boleias, curiosamente passado um mês foi lá colocada uma colega da Covilhã e fazíamos boleias praticamente todos os dias, ora levava o carro um, ora levava o outro. Mas lá está, continuava a ser a precariedade, o risco, e agora já havia portagens, pior ainda, tínhamos de andar a contornar os pórticos para fugir às portagens até Nisa. No ano seguinte aproximei um bocado, fiquei colocado em Castelo Branco, gostei muito, era estar mais perto. Apesar de continuar com viagens, mas tudo o que fosse Castelo Branco era melhor que todo o resto. As dinâmicas eram outras, tive a sorte de ter um coordenador como já

não via há bastante tempo. Estar mais perto de casa permitiu-me desenvolver um trabalho melhor, pela primeira vez tive Português Língua Não Materna e consegui, num ano, pôr alunos chineses, paquistaneses e indianos a falar português. Lá está, a disponibilidade era outra, isto deve-se sobretudo ao facto de eu estar mais perto de casa.

E: Mas, depois, no ano a seguir volta para o Algarve, o que é que aconteceu?

P: Essa foi a coisa mais complicada que tive de gerir na minha vida, hoje não o teria feito. Após tanto tempo de serviço voltei ao algarve, fiquei colocado em Loulé. Foram os anos da Troika, o governo de então ameaçou que quem não tivesse horário iria para a requalificação. Passaríamos a receber 60%, depois 40%, até ficarmos sem emprego. Eu com tanto tempo de serviço e com tanto caminho percorrido não me podia sujeitar a isso e resolvi concorrer a nível nacional. Mas eu nunca pensei que iria parar novamente ao Algarve, quando muito eu pensei que iria parar ali à Lezíria, Médio Tejo. Eu concorri para Aveiro primeiro, para Viseu, etc. Quando eu vi Algarve, novamente, uma outra escola que não aquela em que já tinha estado, mas isso era o menos, caiu-me tudo aos pés. Aí chorei, pela primeira vez, nunca me tinha doido tanto uma colocação. Significava, outra vez, ficar separado fisicamente da família, era pai, a miúda já andava na escola. A minha filha, quando percebeu, ela era pequena, mas já tinha a noção da distância, chorou nos meus braços e ainda dói muito lembrar-me da angústia que foi. Mas a escola foi espetacular, quando me apresentei e presentei o meu problema, o Diretor fez-me um horário com a tarde de quinta e a sexta-feira livre, o que me permitia vir a casa ao fim de semana. Mas, é claro, também não havia condições económicas para fazer a deslocação semanalmente, só vinha de três em três semanas, era aquilo que me permitia em termos económicos. Era uma segunda casa, mais despesas, para além de todo este desgosto familiar, a minha esposa estava sozinha com a minha filha e eu estava lá sozinho. Como um mal nunca vem só, foi nesta altura que eu descobri um problema de saúde, consequência de tantas viagens que eu fiz, comecei a ter umas dores no pescoço muito fortes, sobretudo a conduzir. Fiz uma ressonância magnética que verificou que tinha a parte direita da cervical danificada, para além da parte lombar que descobri mais tarde. Foram as viagens, carregar pesos, mochilas, naquele ano para o Algarve pior ainda, carregar com malas. Entretanto, nestas condições de saúde há um médico que me aconselha a pedir mobilidade por doença, porque estava dentro das doenças incapacitantes, e eu não hesitei, primeiro porque precisava clinicamente e depois porque voltar para perto da família valia tudo. Apesar de todo este drama, em termos profissionais, nunca pus em causa nada que dissesse respeito à minha função docente, nesse ano tive turmas espetaculares, mas também tive turmas complicadas. Só houve uma coisa que eu não fiz, e confessei ao Diretor, pedi-lhe para não me pedir para fazer atividades extra-aulas, eu não tinha capacidade, não tinha motivação, o que eu fazia já estava no limite das minhas capacidades. Recordo-me que houve um dia, já praticamente no fim do ano letivo, eu disse aos meus alunos desse dia para tirarem as melhores notas possíveis para não lhes acontecer o que me estava a acontecer a mim,

porque para estar ali a ensinar tinha de estar a abdicar do aniversário da minha filha, automaticamente, as raparigas e os rapazes choraram, e eu também me comovi.

E: É então que regressa à Covilhã.

P: Exatamente, no ano letivo seguinte, através da mobilidade por doença, fui colocado na Covilhã, por opção minha, numa escola onde nunca tinha estado, onde permaneço até hoje, já lá vão cinco anos. Isto não é um concurso, é um pedido, eu tive muitas dúvidas no início em pedir, não tinha bem a certeza se podia, se devia pedir, mas os médicos afirmavam que é um direito, é um problema que está devidamente atestado, não tenho de ter receio. Optei por uma escola de que já me tinham falado raios e coriscos, mas também maravilhas. Fui descobrir como era a escola e, de facto, encontrei uma realidade completamente diferente, uma escola com bastantes dinâmicas, uma escola interessante, e o facto de ter passado por tantas escolas permitiu-me reconhecer esta riqueza. Tenho aprendido muito e também consegui trazer algumas coisas, o menos positivo é sentir, por vezes, que alguém pode ter a ideia de que estou aqui a ocupar o lugar de outra pessoa sem doença que o justifique, mas eu e os médicos é que sabemos. Mas isto nunca esmoreceu a minha atividade em termos profissionais, e voltar a casa, apesar das circunstâncias, foi o melhor que me podia ter acontecido. Não ter de andar a deslocar-me, descanso mais, sinto mais disponibilidade dentro da sala de aula, posso de novo voltar a dedicar-me a outras atividades que gosto de promover na escola, para além da sala de aula.

E: Como perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?

P: Eu já pensei várias vezes em mudar de local de residência, porque o corpo docente está tão envelhecido, e se não houver uma aposentação extraordinária, eu nunca vou conseguir entrar no quadro de escola na minha área de residência. Já pensei sair daqui, mas só por isso.

E: Em todos estes momentos, cada vez que se via na iminência de mudar de escola, que sentimentos mais frequentes é que vivenciava?

P: Medo, terror, era não saber onde ia parar, era não dormir dias a fio, era um nervosismo, o quanto é que íamos gastar, era um histerismo coletivo em casa, a minha filha já sentia isso. Eu sendo do quadro, aos anos que eu sou do quadro de zona e andar assim nesta precaridade, é uma coisa impressionante, é inexplicável.

E: Que relevância é que atribui a essas implicações familiares na sua estabilidade profissional?

P: Obviamente que se reflete sempre, se eu não estiver bem psicologicamente o desempenho não será o mesmo. Se eu estiver bem, se eu estivesse no mesmo sítio, podia perder a riqueza de contactar com outras realidades, mas ganhava muito em termos de disponibilidade para tudo, e hoje eu sinto que se for chamado para determinadas coisas eu não digo que não.

E: Como avalia o impacto da mobilidade na sua motivação pessoal e profissional?

P: A riqueza de ter andado por muitos lados é que eu me adapto a qualquer coisa. Permanecendo na mesma escola, ou mesmo na área de residência, eu tenho tempo para muito mais coisas, permite ter tempo para a família e para a escola, o que a mobilidade não permite, daí uma menor motivação, e se eu estiver mais motivado vou conseguir também motivar mais os alunos.

E: Como carateriza as relações que tem mantido com as diferentes comunidades por onde passou?

P: A integração nem sempre foi fácil, porque são realidades completamente diferentes, não há escolas iguais, embora a nossa função é ir ensinar, mas as escolas são todas diferentes, os alunos são todos diferentes. Nem sempre fui tão bem acolhido, mas depois com o tempo eu fui-me habituando, não sabia perguntava e eu fui-me integrando porque eu necessitada de me integrar, a necessidade obriga. Fui-me integrando aos poucos, na maioria das vezes com bastante sucesso.

E: Como avalia o seu compromisso com os projetos educativos das diferentes escolas por onde passou?

P: Eu confesso que algumas vezes eu não li os projetos educativos, mas sabia quais eram as dinâmicas, e sabia o que os Diretores queriam para as escolas, e ao saber o que eles queriam eu comprometia-me com isso, e sempre consegui, porque criei essa necessidade de me adaptar.

E: Qual o impacto da mobilidade no seu desenvolvimento profissional?

P: Não se consegue ter uma formação contínua tão frequentemente, simplesmente não há tempo, e também não tinha interesse. Não tinha interesse porque não tinha tempo, e não tinha motivação para a formação, agora sim, perto de casa, coloco-me em todos os tipos de formação, sinto necessidade e tenho vontade, acima de tudo vontade.

E: Estamos quase a acabar a entrevista, relembrando as motivações e expetativas que o levaram a escolher a profissão, qual é o seu estado de espírito atual em relação à profissão que escolheu?

P: Se compararmos o início e agora, eu no início estava deslumbrado, da mesma forma como, no nono ano, idealizei a profissão, atualmente vejo que há uma instabilidade, uma precariedade enorme, eu corro o risco de um dia destes ter de voltar novamente ao caminho, eu estou aqui por pedido, isto é precário. Portanto, há uma instabilidade profissional que é originada por esta mobilidade permanente, depois, há constrangimentos económicos, estivemos com as progressões congeladas mais de dez

anos, depois há uma descredibilização de toda uma sociedade, sustentada pela ação de sucessivos governos. Somos os inúteis bem pagos, que não querem ser avaliados, que faltam muito, que têm muitas férias. Nós hoje somos julgados na praça pública, toda a gente opina sobre a educação, nós somos "lixo", quase. Eu se quiser fazer uma casa vou a um arquiteto, se tenho uma doença eu vou ao médico, eu não percebo porque é que quem não é professor tem de ter opinião sobre a escola e os professores. Isto é demais, eu sinto-me desgastado, desmotivado, se eu não tivesse paixão por ensinar acho que já tinha saído da profissão há muito tempo.

E: Voltando à mobilidade, que aspetos positivos é que destacaria?

P: A riqueza de conhecer diferentes realidades, diferentes projetos educativos em que participei, e também aqueles em que as coisas correram menos bem. Aprendi a fazer, como fazer, e como não fazer e evitar determinadas coisas. Em algumas escolas tive a oportunidade de trabalhar em pares, o que é bom, aprende-se sempre. Há escolas em que se trabalha muito em pares, duas ou três cabeças pensam melhor do que só uma, e escolas onde não se trabalha em pares, tudo se esconde, e isto também tem a ver com a mobilidade, quando a maioria do corpo docente é de fora ou muda todos os anos, é difícil trabalhar em pares.

E: Estamos no fim da entrevista, dou-lhe agora oportunidade para acrescentar alguma coisa que julgue importante, que não tenha sido abordada, em relação a esta temática.

P: Falámos praticamente de tudo, o que eu considero, neste momento, mais importante, para melhorar a profissão é a necessidade de promover a reforma antecipada, ninguém aguenta até aos 66 anos a dar aulas, humanamente é impossível, se eu chegar aos 60 anos em condições, físicas e psicológicas, já é bom. Isso permitia a professores como eu, depois de 22 anos de serviço, entrarem definitivamente na sua área de residência, terem uma colocação mais estável, logo mais motivados. Permitia que os alunos sentissem um ar fresco, não que as pessoas sejam descartáveis, mas porque os professores iam descansar também. Os alunos iam aprender mais e melhor porque nós estamos muito mais próximos destas gerações. Outra coisa que é necessário mudar é a avaliação de desempenho, avaliação de desempenho com quotas é a negação da própria avaliação. Quando nós temos uma avaliação de desempenho com quotas sobre quotas, em que chegamos a um determinado escalão em que vamos ficar a patinar até chegar ao escalão seguinte, porque a avaliação tem quotas, isto não é avaliar, isto não é avaliação.

E: Resta-me, mais uma vez, agradecer a sua colaboração e desejar-lhe as maiores felicidades pessoais e profissionais.

P: Obrigado!

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ENTREVISTA 6

IDENTIFICAÇÃO:

Género: Feminino
Idade: 45
Residência habitual (Concelho): Covilhã
Grupo Disciplinar: 350 - Espanhol
Habilitação Académica: Mestrado
Tempo de Serviço: 22 anos
Situação Profissional: Professora do Quadro de Agrupamento
Nº de escolas: 18

Entrevista: Sujeito 6

Entrevistador (E): Bom dia! Queria primeiro que tudo agradecer a disponibilidade que teve, desde o primeiro momento, para participar nesta investigação, depois de eu lhe ter explicado os objetivos da mesma. Agradeço também o facto de me ter disponibilizado os seus dados biográficos e de se ter disponibilizado para esta entrevista. A primeira questão que lhe queria colocar tem a ver com a escolha da profissão. Em que momento é que perspetivou a possibilidade de ser professora?

Professor (P): Foi uma escolha quase de segundo plano, porque no primeiro momento não era essa a profissão que queria, mas depois descobri que, se calhar, seria algo que eu gostaria de fazer, e repeti o 12º ano para ir para a via ensino, portanto foi nessa altura é que decidi.

E: Que motivações é que estiveram na origem dessa decisão?

P: A parte comunicativa, a parte de Relações Públicas, que era uma disciplina que eu gostava, mas não me via nessa área, a comunicação com o público que estava também muito presente na profissão de professor. Talvez também tenha achado que podia ajudar os alunos a crescer, queria experimentar.

E: Que imagem é que tinha, na altura, da docência enquanto profissão?

P: Na altura ainda era uma profissão relativamente bem vista, mas não tínhamos tanta informação como hoje em dia, até para a escolha da profissão futura, os jovens não tinham acesso a tanta informação, pela comunicação social, e nem no meu contexto familiar, porque o ensino dos meus pais não era por aí além. Era, se calhar, uma imagem um pouco fantasiosa, também, do professor como alguém muito importante na sociedade. Digo fantasiosa porque hoje verificamos que o professor não é assim tão bem visto, não é assim

tão respeitado, mas naquela altura sim, achávamos que sim, que era a base da sociedade, que construía o futuro, porque a educação está na base de tudo.

E: Que expetativas tinha da profissão enquanto uma profissão de futuro?

P: Eu achava, naquela altura, que demoraria um ou dois anos a ter um lugar estável e parecia-me uma profissão com futuro, com alguma estabilidade, o que não se veio a verificar. Mas naquele momento achava que sim, que em pouco tempo conseguia entrar num quadro, conseguia ter uma escola, estar com colegas e alunos mais ou menos fixos, e não foi o que aconteceu.

E: Como ponderou, nessa altura, essa mobilidade inerente à profissão?

P: Se na nossa perspetiva está uma vida estável, a construção de uma família, além de toda a parte profissional que nos satisfaça, também temos de ter em conta esses aspetos, mas eu na altura não entendia a mobilidade como um problema porque achava que seria por pouco tempo. Era importante ter o meu próprio sustento, poder ser autónoma, não ser uma sobrecarga para os meus pais, a partir do momento em que ficasse a trabalhar. Mas o que eu verifiquei, no primeiro ano de trabalho, era que não era bem assim, porque era difícil sobreviver estando a trabalhar muito longe de casa, com todos os custos que isso representava.

E: O primeiro ano de docência coincidiu com o momento da profissionalização, como é que recorda esse ano?

P: Fiz a profissionalização em Viseu, regressei a uma escola onde tinha estudado, fiz nessa escola o 12º ano, encontrei alguns dos meus professores e isso foi estranho. Foi agradável, porque já conhecia o espaço, mas foi estranho estar do outro lado. Fui para essa escola com colegas que também tinham estudado lá, e acabou por ser uma experiência interessante. No ano seguinte fui colocada na Covilhã, foi um ano complicado, primeiro concurso, primeiro choque com a realidade, miniconcursos, caça aos horários, e finalmente opta-se por uma área, à espera que surja um horário nessa área, e surgiu na Covilhã. Recordo de saber que tinha ficado na Covilhã, que tinha de me apresentar, que tinha de ir à Covilhã, e não saber muito bem como. E vim à Covilhã, com uma prima mais pequena, apresentar-me num dia à tarde, tipo aventura, e essa foi a primeira viagem desta profissão.

E: No ano seguinte foi colocada nos Açores, o que é que aconteceu?

P: No ano seguinte fui parar aos Açores, a São Miguel. O primeiro ano foi muito difícil, o contacto com a realidade foi muito difícil, e ao longo desse ano penso na possibilidade de concorrer para as ilhas, ainda se dizia que ir às ilhas poderia trazer vantagens, tentar acumular tempo de serviço, tentar estabilizar um pouco. E concorro assim, só porque sim, vamos ver. Quando saem os resultados da colocação a situação no Continente está muito

complicada e eu deparo-me com a obrigatoriedade, quase, de ir para São Miguel. No primeiro momento reagi muito bem, que era muito normal, recordo de estar em tarefas lá por casa, com familiares, falarmos disso e parecer uma coisa natural. Mas quando tive de ir comprar o bilhete de avião lembro-me de desatar a chorar e ficar em casa, não ser capaz de sair de casa, porque a realidade era demasiado complicada. Mas fui, foi difícil no início, encontrar casa, estar do outro lado do oceano, não ter ninguém com quem partilhar, era tudo novo, e pronto, mas depois fez-se, e fizeram-se lá bons amigos, o pior desse ano foi mesmo o oceano, no meio disto tudo. A seguir mais miniconcursos, mais percurso pelo país, e sai-me Moura, no miniconcurso. Sou contactada para me informarem que tenho horário em Moura no dia em que assino a escritura da casa que resolvi comprar, na Covilhã. Num primeiro momento estou muito feliz, porque tenho colocação, mas depois vou para muitos quilómetros de casa, é mais uma aventura, mais uma escola, mais uma região do país que, se calhar, não conheceria tão depressa se lá não tivesse ido parar. Foi um ano um pouco melhor que o anterior, porque a distância não era tanta, onde se fizeram bons amigos. O ambiente de escola era bastante bom, havia muita gente de fora, professores, que se apoiavam bastante uns aos outros, e compreendiam-se, estavam deslocados, e a forma de se apoiarem era juntarem-se e irem trabalhando em conjunto, partilhando um pouquinho as suas inseguranças, a esse nível foi um ano bom. Depois de tanto sacrifício, no ano seguinte consegui ficar perto de casa, no Paul, o que faz com que, mesmo que o ambiente possa não ser tão bom, não digo que não era bom, ou que os alunos fossem um bocadinho mais complicados, estar perto de casa compensa tudo. No final do dia regressamos a casa, casa que paticamente ainda não tinha sido minha, porque eu tinha lá passado muito pouco tempo. Regressamos a casa, estamos no nosso cantinho, o conforto é muito maior, sentimo-nos mais acarinhados e isso reflete-se no nosso desempenho, foi realmente um ano bom. Depois voltei a ficar numa escola perto de casa, Tortosendo, mais uma escola simpática, mais uma escola com um ambiente bom, foi uma escola onde gostei de estar, também, e lá está, o estar perto de casa foi bastante agradável. Começamos a ter a sensação de que as coisas vão melhorar, dois anos perto de casa dava a sensação que o sacrifício poderia compensar. No ano a seguir, nova escola diferente, Figueira de Castelo Rodrigo, e uma colocação um bocadinho mais tardia, deixando a sensação de que afinal as coisas não tinham melhorado. Implicou ficar outra vez longe de casa, porque tinha aulas à noite, a viagem ainda era longa, as estradas de acesso não eram propriamente muito fáceis, eram perigosas, ainda não havia autoestrada. Uma escola com um bom ambiente também, muitos professores de fora, mas porque tive de ficar fora de casa acabou por ser um ano, outra vez, difícil.

E: No ano seguinte é colocada em Portalegre.

P: Depois sou colocada em Portalegre, um ano difícil, muito, muito difícil, porque afinal a distância ia sendo novamente cada vez maior. Uma escola com um ambiente não muito fácil para quem chega, para quem tenta integrar-se e quer ganhar o seu espaço, não foi fácil o convívio com os colegas que já lá estavam, porque era uma escola que tinha um corpo docente mais ou menos estável e que não era tão permeável às novas chegadas. Uma cidade muito complicada para arranjar alojamento, foi um início de ano muito difícil, e

claro que o ano em si foi bastante complicado. No ano seguinte fui colocada em Castelo Branco, aproximo-me de casa um bocadinho, dá para vir todos os dias, uma escola com um contexto social complicado, mas o que compensou foi estar mais próximo de casa e haver alguns colegas bastante acessíveis e que nos ajudavam, a quem chegava de novo, a conseguir fazer um bom trabalho. Claro que estar perto de casa acaba por compensar todas as dificuldades. Depois, pela primeira vez, volto a uma escola onde já tinha estado anos atrás, na Covilhã, com uma situação especial. Eu não fiquei inicialmente colocada nessa escola, fiquei colocada numa escola em Ovar, pela primeira vez no concurso nacional, logo em agosto, nunca tinha acontecido ser tão cedo, em meados de agosto eu já sabia que era essa a escola para onde eu iria. Como estava grávida, pedi a mobilidade para uma escola próxima de casa e escolhi a escola onde já tinha estado. O já ter estado numa escola facilita imenso a parte da integração, conhecemos os espaços, conhecemos as pessoas, mesmo que algumas tenham mudado, algumas continuavam. Temos mais facilidade em integrarmo-nos, em saber onde está cada coisa. Alguém que muda de escola todos os anos, vai encontrar escolas novas, pessoas novas, espaços novos, alunos novos e anda um bocado perdido no início do ano. Porque só os alunos é que eram novos, foi um ano bom, e até pelo facto de estar grávida, ajudava-me a estar mais tranquila nesse momento. No ano seguinte, já mãe, foi o ano do choque. Eu esperei muito tempo para ser mãe, porque percebi que aquela estabilidade que estava inicialmente na minha cabeça, afinal não existia, mas não podemos adiar as coisas eternamente. Depois de ser mãe, ter um ano com duas colocações tão curtas e tão difíceis, que foram Alcains e Guarda, bateu a sensação de que a estabilidade familiar não estava a acontecer, não existia, estava cada vez mais difícil e naquele momento eu tinha uma situação ainda pior do que no início. Uma colocação muito incerta, por períodos muito incertos, com uma criança pequena, e foi nesse momento em que eu comecei a pensar em fazer uma reviravolta na vida, procurar um novo caminho, porque já não estava a conseguir colocação perto de casa. Os horários que havia eram muito pequenos, para colocações muito curtas, e que não me davam tranquilidade para conseguir criar uma criança, para eu estar bem, para eu estar feliz e ter alguma tranquilidade familiar e económica.

E: E qual é que foi o novo caminho?

P: Até aí eu tinha trabalhado nos grupos de Português e Francês, que era a minha profissionalização inicial, e eu resolvi ir fazer a licenciatura em Espanhol, dentro das línguas, que era a área que eu gostava, e assim melhorar a minha situação profissional. Era fazer uma reciclagem e ir num outro caminho, num grupo disciplinar em que na altura parecia haver maior facilidade em entrar nos quadros, conseguir uma colocação mais perto de casa, dar mais tranquilidade à família. Fazer uma licenciatura, quando se tem uma criança pequena e se está a trabalhar, porque não pude deixar de trabalhar, porque fazer uma nova licenciatura também tem custos, não é fácil. Era uma opção que ia custar muito esforço à família, mas que poderia trazer vantagens depois, a curto prazo. Portanto, tive de continuar a trabalhar e, no ano letivo seguinte, fui colocada em Silvares. Uma nova

escola, estive a trabalhar nesse ano ainda em Francês, mas a fazer cadeiras já da nova licenciatura. Não podia dedicar-me a tempo inteiro, mas tentava fazer o máximo de cadeiras que podia, porque sabia que com o passar do tempo os quadros iam enchendo e as coisas iam-se tornando mais complicadas. Era uma correria para Silvares, para gerir com os horários da Universidade, porque eu não podia deixar de dar as aulas na escola para assistir às aulas da licenciatura. Na minha cabeça uma licenciatura de línguas não se pode fazer sem ir às aulas, sem acompanhar a matéria do dia a dia, pode haver matéria que se possa estudar, mas a pronuncia, o conhecimento da língua não se estuda sozinha em casa. Fazia um esforço muito grande para ir às aulas, para dar as minhas aulas, para preparar o meu trabalho e também para dar apoio à família. No ano a seguir fiquei no Fundão, nova escola, novas cadeiras da licenciatura, bastantes, esse ano fiz muitas cadeiras. Uma escola que tinha uma caraterística, que não sabia quando concorri, que poderia ser colocada num horário que era um Centro de Novas Oportunidades. Isso implicava a deslocação para várias aldeias à volta da escola, que estavam ligadas a esse centro, que tinha de ir às aldeias à noite, e nos finais de tarde, para ensinar alunos que estavam a tentar concluir estudos, porque tinham abandonado noutra altura da sua vida, e agora estavam a retomar. Foi um esforço muito grande, porque o horário era um pouco incerto e implicava muitas deslocações. Embora estivesse perto de casa, tinha aldeias que ficavam a mais de uma hora de distância da escola, era uma distância curta de casa, mas ainda tinha essa distância que era o ir e voltar a essas aldeias. No ano seguinte as coisas melhoraram, consegui ser colocada na escola da Covilhã, na escola onde já tinha estado por duas vezes. Tinha concluído todas as cadeiras da licenciatura, era o primeiro ano do Mestrado. Foi um ano bom, é o primeiro ano que estou a trabalhar com uma nova disciplina, com a nova licenciatura, no Espanhol. Colocação no primeiro ano da nova disciplina, com horário completo, dá-nos o ânimo de que afinal sempre valeu a pena o esforço e de que isto melhorou. Já conhecia a escola, foi relativamente fácil, já tinha dois anos nessa escola, nunca perdi o contacto com essa escola, por ter criado laços dentro da escola, o que tornou tudo muito mais simples. Foi difícil, trabalhoso, era uma disciplina nova, dar aulas de conteúdos completamente diferentes, tudo o que tinha feito estava agora desatualizado, mas foi positivo já conhecer o espaço, já conhecer as pessoas. No ano a seguir continuei na Covilhã, mas mudei de escola, é o ano da profissionalização no Espanhol, faço a profissionalização numa escola onde já tinha estado, mas trabalho numa escola onde não tinha estado, ambas na Covilhã. Estou ao mesmo tempo a trabalhar numa escola e a fazer a profissionalização noutra, que tem protocolo com a Universidade. A da profissionalização eu conheço, a outra não, é o primeiro ano que eu vou trabalhar para lá. Uma escola onde me surgiram situações completamente novas, um clima inicialmente difícil, mas que depois, com o tempo, se revelou bastante agradável com os colegas, pela dificuldades que se colocaram e as formas como as fomos resolvendo, e acabou por ser

uma boa experiência, apesar de tudo. No ano seguinte mais uma nova escola na Covilhã, a terceira, parece que estava a experimentá-las todas para ver qual escolher, mas não era assim. Sou colocada com a profissionalização já terminada, mas num horário incompleto, que depois vou completar noutro horário de outra escola da Covilhã. Nesse ano acabo por estar em duas escolas ao mesmo tempo, com algum esforço em termos de horário, de deslocação, embora elas não sejam muito distantes. Foi necessário um grande esforço para conciliar o horário, foram necessários alguns ajustes por parte das escolas para que se pudesse conciliar os dois horários e ter um horário confortável, mais tempo de serviço, e que economicamente fosse mais rentável. É um ano difícil a esse nível, porque tenho que me adaptar à forma de trabalhar de duas escolas ao mesmo tempo, o que nunca me tinha acontecido, já tinha estado em duas escolas no mesmo ano mas não em duas escolas ao mesmo tempo, é um esforço acrescido, vermos como funciona cada uma delas, mas se estamos perto de casa conseguimos fazer esse esforço todo de uma forma agradável.

E: No ano seguinte é colocada na Guarda.

P: A seguir, mais um ano, mais uma cidade, vou para a Guarda, faço viagens diárias, inicialmente sozinha, mas com algumas trocas no horário consigo fazer boleias com uma colega, não todos os dias, mas uns três dias por semana. É o primeiro ano em que eu consigo fazer boleias com alguém, partilhar a viagem torna-se muito mais agradável viajar, quando o colega conduz não temos aquele stress da condução, podemos estar um bocadinho mais relaxados, e se acontece alguma coisa é sempre melhor estarmos acompanhados, para além de ser mais económico. Acabou por ser um ano difícil, porque tive umas turmas com caraterísticas mais complicadas, ao longo destes anos todos vamos encontrando alunos e turmas com caraterísticas muito diferentes, mas vinha para casa todos os dias, e isso era bom.

E: Nos três anos seguintes, regressa a Portalegre, a uma escola onde já tinha estado anteriormente. Como é que é, depois destes anos todos relativamente perto de casa, voltar a ser colocada longe?

P: Foi tudo muito frustrante, porque foi depois de todo este sacrifício imenso para juntar a família. Depois duma nova licenciatura, depois de um esforço económico muito grande, depois de ter uma criança em casa a precisar da mãe, acabo por voltar, outra vez, a ficar longe, em Portalegre, onde acabei por ficar três anos. Quando fiz o concurso nesse ano eu tinha a obrigatoriedade de colocar 25 escolas diferentes, os contratados tinham de fazer isso, se não colocássemos 25 códigos de escolas diferentes não nos aceitavam o concurso, e faltava-me uma escola. Aconselhada pelo meu marido que me diz, "Coloca Portalegre, também é a última, depois deste esforço todo, estás tão bem posicionada na lista, se fores parar a Portalegre então é porque está tudo muito mau!", coloquei Portalegre. A verdade é que, quando saiu a colocação e eu soube que tinha ido parar a Portalegre, percebi que

estava mesmo tudo muito mau. Foi muito duro o regresso a Portalegre e à mesma escola, foi muito complicado, porque na minha cabeça estavam as memórias das dificuldades de adaptação a essa escola na altura em que lá tinha estado. Felizmente, a única coisa positiva é que realmente o ambiente de escola tinha mudado, as pessoas estavam diferentes e eu senti isso, que tinha havido uma evolução. Foi duro no primeiro ano aceitar que tinha que lá ficar, foi muito complicado em termos familiares, afastar-me de casa, deixar uma criança, porque ela ficou com o Pai, foi complicado. Quando acabei esse primeiro ano, tinha a possibilidade de pedir a recondução ou voltar a concorrer para tentar aproximar-me de casa, que foi o que fiz. Mas o concurso ditou que eu tinha de voltar para Portalegre, voltei para Portalegre, esse ano foi mais fácil porque já conhecia a escola. Era uma sensação estranha porque eu nunca tinha estado dois anos seguidos numa escola, e depois o terceiro ano. Começamos a perceber que quando estamos mais tempo numa escola as pessoas nos percebem melhor, nos aceitam melhor e valorizam mais o nosso trabalho, porque estamos para ficar. Num primeiro ano até podemos trabalhar, até podemos ser cumpridores, mas a seguir vamos embora, não nos dão muita importância. Quando ficamos dois, ou mais, sentimos que cresce o carinho das pessoas, que fazem tudo o que podem para nos ajudar, porque sabem que estamos longe, que a nossa vida é complicada, que estamos longe da família, que estamos tristes, e aí senti esse apoio e percebi, se calhar finalmente, o que seria ter uma situação estável, em termos de continuidade, que nunca tinha tido. Eu nunca tinha estado tanto tempo a trabalhar com os mesmos colegas, com as mesmas pessoas, nos mesmos espaços, a desenvolver um projeto que eu pudesse levar um bocadinho mais além. Num ano isso não é possível, podemos fazer um projeto, mas ele depois vai acabar, ou não vai ter continuidade, ou alguém vai pegar nele, mas não somos nós, e eu podia continuar os meus projetos, podia programar com os colegas o que íamos fazer a seguir. A esse nível foi uma experiência boa, o facto de ir para tão longe de casa depois de tanto sacrifício com outra licenciatura, foi uma experiência muito traumática. No terceiro ano fiquei por recondução, eu tinha a opção de pedir a recondução, porque havia horário, e pedi, porque vi que não valia a pena insistir em vir-me embora porque o concurso voltava a colocar-me lá. Com a recondução ficava numa escola onde já estava a ganhar algumas raízes, e já estava a ter outras facilidades. Mas também foi uma estratégia, porque tinha havido uma lei que tinha sido aprovada para quem tivesse quatro contratos seguidos, que era a "norma travão", e eu tinha ficado para trás porque nem sempre conseguira horários seguidos completos. Queria juntar o máximo de horários completos possível para conseguir vir para mais perto de casa ou, se tivesse de mudar de cidade, ter um lugar estável para mudar de cidade, eu e a família. Já estava a ser feito um sacrifício tão grande, então arriscava-se mais um ano ou dois e podia ser que se conseguisse juntar a família. Chegámos a ponderar mudar residência, mudar de cidade, mas como era tão instável a minha situação não podia obrigar a família a mudar de cidade e, no ano seguinte, ter de mudar para outra. A boa notícia foi que, finalmente, com uma nova lei que saiu, que reconhecia que quem tinha tantos anos de contrato, mesmo não completos, devia ter a possibilidade de entrar nos quadros, eu acabei por entrar no Quadro de Zona Pedagógica de Portalegre.

E: Já como Professora do Quadro de Zona Pedagógica é colocada em Castelo Branco.

P: No ano letivo seguinte sou colocada em Castelo Branco, numa escola que é um agrupamento. É a escola onde eu já tinha estado, mas agora, como já era agrupamento, para além dessa escola eu dava aulas em mais duas que não conhecia. Dava aulas, em simultâneo, em três escolas da mesma cidade. Foi estranho, porque é um agrupamento, mas as escolas são agrupadas apenas pelo nome, e porque partilham a Direção, porque na prática têm formas de funcionar e identidades completamente distintas, é juntar algo que não tem nada a ver, em coisas muito simples como o registo dos sumários, numa informatizado, noutra ainda em papel, formas de atuar muito diferentes, realidades sociais também, portanto num ano eu tive que me adaptar a maneiras de funcionar diferentes em cada uma das escolas. Neste ano eu não podia fazer boleias, mesmo que houvesse colegas a deslocarem-se para a mesma escola que eu, porque eu precisava de carro para me deslocar entre as escolas. Mas estava relativamente perto de casa, não tanto como eu pensava, achava que, estando num QZP, pela lei anterior, iria ficar mais perto de casa. Mas, nesse ano, trocaram novamente as regras dos concursos, que é uma coisa que o Ministério faz com muita frequência, e eu deparo-me com a ida para Castelo Branco, quando contava ficar mais próximo. Não foi catastrófico, comparado com Portalegre, era fantástico, eu estava em casa todos os dias, mas foi também um pequeno choque porque eu contava ficar mais perto. Finalmente consigo um lugar num Quadro de Agrupamento, em Celorico da Beira. Finalmente, depois destes anos todos, posso dizer que tenho uma escola, pertenço a um Quadro de Agrupamento, que não ficando perto da minha residência, ainda será uma hora de viagem, me permite usufruir de algumas outras leis, que eu não podia usufruir, e consigo uma mobilidade para uma escola perto da minha residência, é também a vantagem de pertencer a um quadro. E é nessa mobilidade especial, que me dá a possibilidade de escolher uma escola perto da residência, que regresso à Covilhã, à primeira escola onde tinha estado e já tinha estado outras vezes. Como tenho a possibilidade de escolher, escolho a escola que melhor conheço, que me dá essa facilidade de adaptação, de conhecer a maneira de trabalhar da escola. Ao passar por tantas, e tendo essa possibilidade, vamos escolher aquela onde nos sentimos bem, depois de tantas dificuldades que encontrámos em cada uma para nos adaptar.

E: Como é que perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?

P: Daqui para a frente cada ano é um ano, nesta situação de mobilidade especial ela é pedida anualmente, depende de ser aceite ou não ser aceite, a única tranquilidade que tenho neste momento é que, se não ficar por aqui, vou para uma hora de caminho de casa, é o mais longe que tenho. Já não vou para Portalegre, já não vou para o Algarve, é uma hora de caminho, mais ou menos, que tenho para cada lado, é só essa a tranquilidade que tenho. Isto se o horário nesse agrupamento não acabar e eu não ficar outra vez numa situação complicada.

E: Descreva os sentimentos que vivenciava cada vez que se via na iminência de mudar de escola.

P: Num primeiro momento, como os concursos saem no final de agosto, o sentimento é sempre de uma angústia terrível durante o período de férias, como é óbvio, porque nunca sabemos o que nos espera no dia 1 de setembro. Depois o facto de ir para uma escola nova é sempre um pouquinho stressante e angustiante, porque não sabemos o que vamos encontrar, que tipo de colegas vamos encontrar, que tipo de alunos, como é que nos vamos adaptar ao espaço, onde é que estão as coisas, como é que vamos ser aceites pelos outros, como é que nos vão integrar. Além de juntar ao volume de trabalho que temos, as emoções iniciais, aquele primeiro impacto que temos de dar aos outros complica-se, porque nós próprios vamos muito inseguros, receosos do que vamos encontrar.

E: Já se referiu às implicações familiares, que relevância é que lhes atribui na sua estabilidade profissional?

P: As questões familiares são aquelas que acabam por nos mover e que fazem com que façamos novos sacrifícios, para que aguentemos o ano letivo o melhor que conseguirmos, para que a família não sofra tanto com a nossa distância, ou com os problemas que encontramos. Em termos familiares, se nós estamos tranquilos no final do dia, por mais complicado que tenha sido o dia de aulas, por mais conflitos que tenha sido necessário gerir, sabemos que vamos para nossa casa e temos a nossa família, vamos encontrar ali o nosso porto seguro, é bom. Se estamos longe, não temos ninguém para nos apoiar e sabemos que temos do outro lado pessoas da nossa família que precisam de nós, e nós estamos tão longe para dar apoio. Há momentos em que sentimos que não faz sentido, estamos cansados e tristes, e quando estamos cansados e tristes, por muito que tentemos não passar isso aos alunos, não rendemos da mesma forma, não reagimos da mesma forma, colocamos em causa aquilo que estamos a fazer, porque o mais importante, que é a nossa família, que somos nós, não está bem. Para podermos dar aos outros, temos que estar bem e, claro, tenho a noção que, se houve momentos em que, se calhar, fui menos boa profissional, era porque não estava tão bem como poderia estar, porque estava longe, porque estava triste, porque estava desanimada.

E: Como avalia o impacto da mobilidade na sua motivação pessoal e profissional?

P: Se eu souber que, no ano a seguir, estou ali e vou fazer aquilo, até posso planificar o ano letivo com antecedência e programar coisas interessantes para fazer, posso dar continuidade ao que fiz. Não sabendo para onde vou, mesmo que tente fazer o meu melhor, é desmotivante, não sei o que me espera, a angústia do que vou encontrar, não posso fazer planos, e os poucos planos que possa fazer também serão a curto prazo, porque no ano a seguir mudo de sítio, não há continuidade.

E: Como carateriza as relações que tem mantido com as diferentes comunidades escolares e educativas por onde tem passado?

P: O início é sempre complicado, eu creio que sou uma pessoa comunicativa e tento, no geral, relacionar-me bem com as pessoas, ser educada, saudar as pessoas, acho que isso é um ponto de partida. Depois tentamos perceber cada escola, há escolas mais e menos complicadas, temos de tentar aceitar as diferentes realidades, os alunos todos têm caraterísticas diferentes e temos de nos adaptar às circunstâncias. Temos de aprender a viver com os alunos, os funcionários, as direções, com umas há uma relação mais próxima, com outras nem por isso, quando estamos longe também gostamos que olhem para nós como seres humanos e, se nos podem fazer uma alteração que nos facilite o vir a casa, é ótimo. E depois há sempre uma escola ou outra onde ficam grandes amizades, os padrinhos da minha filha são de uma escola onde estive, tenho bons amigos com quem continuo a conviver, doutras escolas, pessoas que não teria conhecido se não tivesse passado por essas escolas, mas nem sempre é fácil.

E: Como avalia o seu compromisso com os projetos educativos das diferentes escolas por onde passou?

P: Não há tempo para pôr em prática muita coisa, para conhecer tudo ao pormenor, o que nos enriquece é a diferença, a variedade, a forma de funcionar, ou porque contactamos com uma coisa positiva ou porque contactamos com uma coisa negativa. Claro que às vezes gostávamos de nos dedicar ao projeto de uma escola, com que nos identificamos, mas não temos o tempo suficiente para conhecer tudo. E, também, se nós acabamos de chegar, as pessoas também não nos conhecem, e há cargos que nos poderiam atribuir, e nos fazer participar, mas também não sabem muito bem quais são as nossas capacidades e, às vezes, somos deixados de lado, as coisas são dadas às pessoas da casa, que ocupam os cargos mais importantes.

E: Qual o impacto da mobilidade no seu desenvolvimento profissional?

P: Quando estamos longe de casa, a fazer viagens diárias, é mais difícil conseguir fazer formação, porque não se está nem no locar onde vivemos nem no local onde há a formação, passamos o tempo que nos resta em viagens. Estando numa escola perto de casa é mais fácil conseguir conciliar as coisas. Eu este ano tive a possibilidade de ir fazer uma formação em Salamanca, que era ótima para mim, que sou de Espanhol, porque consegui que a escola, que me conhece, me ajudasse a fazer isso. Aproveitei porque estou perto de casa e tinha as coisas organizadas, se estivesse longe de casa não quereria ir perder tempo com a formação, porque estava a prescindir do pouco tempo que tinha para a família. Quando estive em Portalegre, já que tinha de estar lá a semana toda, e a formação era ao final do dia, acabei por fazer alguma formação, era também uma forma de me manter ocupada e de não pensar tanto que estava longe de casa. Estar perto de casa dá-nos mais facilidade em procurar formação mais útil, mesmo que seja mais longe, porque já não estamos a tirar tanto tempo à família, porque estamos em casa.

E: Relembrando as motivações e expectativas em relação à profissão, que referiu no início da entrevista, qual é o seu estado de espírito atual em relação à profissão que escolheu?

P: Neste momento a parte fantasiosa já não existe, porque já conhecemos a realidade. Sabemos que é uma profissão cada vez mais criticada, acho que não se tem a noção clara da importância que os professores têm na sociedade, de tudo aquilo que nós fazemos na sala de aula e do apoio que damos aos alunos a todos os níveis. Também não era esse o papel do professor, quando eu comecei, os professores não tinham que se preocupar com os problemas que os alunos tinham, se tinham frio, se tinham fome, se estavam tristes, enquanto estudante não me lembro dos meus professores se preocuparem com isso, podia haver alguma preocupação com isso mas não como hoje em dia. Para além da componente letiva o professor hoje procura ajudar os alunos em tudo, mas somos mal vistos, e isso é muito complicado. Isto para além da progressão na carreira, da instabilidade. Nunca pensei, no início, chegar a esta idade e ter sido tão difícil estar mais ou menos estável.

E: Já se referiu a alguns, que outros aspetos positivos é que destacaria da mobilidade?

P: Certamente há regiões do país que eu não teria conhecido da mesma forma, pessoas que nunca se teriam cruzado na minha vida, não fosse o facto de termos ido parar às mesmas escolas longe de casa, e o facto de estarmos longe de casa servia de apoio mutuo, se estivéssemos perto não conversávamos tanto, não nos apoiávamos tanto, não conviveríamos tanto. As amizades que ficam, o conhecer as realidades daqueles locais, as pessoas. Todos nós somos diferentes e trabalhamos de formas diferentes, o facto de passarmos por tantas escolas dá-nos uma perspetiva muito mais abrangente das coisas, de outras formas de fazer a mesma coisa, eu posso fazer a coisa de uma forma, ter um colega que faz de outra forma e na escola seguinte haver um colega que faz diferente, e isso também acaba por ser enriquecedor. Em termos emocionais também nos ajuda a aprender a lidar com as nossas frustrações, de alguma forma, e a tentar ultrapassar tudo aquilo que de mau acontece, ganhamos algumas armas para nos defendermos.

E: Estamos a concluir a entrevista, queria dar-lhe oportunidade para, se assim o entender, acrescentar alguma coisa que julgue importante e que não tenha sido abordada, nesta temática.

P: Creio que fomos falando um pouquinho de tudo o que é importante, claro que nesta profissão todos gostaríamos de ter um pouquinho mais de apoio, que olhassem para nós de outra forma, não como números, em listas, porque o professor, se escolheu esta profissão tão difícil é porque quer trabalhar, é porque quer ser feliz naquilo que faz. Os concursos deveriam ser feitos de uma forma em que os professores não fossem tratados como números, que pudessem ficar perto das pessoas que gostam, não é ficar a cinco minutos de casa, mas numa área razoável, preferencialmente na mesma escola, para que possam sentir que o seu trabalho, de alguma forma, tem continuidade e é valorizado.

Porque naquela escola conhecem o seu trabalho, sabem do que é capaz, e pode dar asas à sua criatividade, propor projetos, sabendo que vão ter alguma durabilidade. O que acontece com este sistema é que gastamos energia, vamos embora, e não vemos o resultado do nosso trabalho.

E: Resta-me, mais uma vez, agradecer a sua colaboração e desejar-lhe as maiores felicidades pessoais e profissionais.

P: Obrigada!

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ENTREVISTA 7

IDENTIFICAÇÃO:

Género: Masculino
Idade: 43
Residência habitual (Concelho): Covilhã
Grupo Disciplinar: 550 - Informática
Habilitação Académica: Licenciatura
Tempo de Serviço: 15 anos
Situação Profissional: Professor do Quadro de Zona Pedagógica
Nº de escolas: 19

Entrevista: Sujeito 7

Entrevistador (E): Bom dia! Em primeiro lugar queria agradecer a disponibilidade que manifestou para participar nesta investigação, depois de eu lhe ter explicado os objetivos da mesma, o facto de me ter disponibilizado os seus dados biográficos e de estar disponível para a realização desta entrevista. A primeira questão que lhe vou colocar tem a ver com a escolha da profissão. Em que momento é que perspetivou a possibilidade de ser professor?

Professor (P): Inicialmente, quando fui para o mercado de trabalho tinha o objetivo da informática e da programação, alguém me falou do ensino, eu candidatei-me e comecei a trabalhar em ambas as áreas. Como gostei da interação com os alunos, dediquei-me depois ao ensino, depois fiz a profissionalização.

E: Que motivações estivera, na origem dessa decisão?

P: Foram os alunos que me cativaram, porque inicialmente não era a minha vocação, não perspetivava ser professor, só mesmo quando tive a primeira experiência.

E: Nessa altura, que imagem é que tinha da profissão?

P: Inicialmente tinha uma boa perspetiva, é claro que quando começamos a trabalhar dentro da área é que adquirimos outras perspetivas completamente distintas. Antes não temos grande ideia acerca da profissão porque não a conhecemos por dentro. Tinha uma imagem positiva, eu como fui bom aluno tinha essa perspetiva positiva enquanto aluno. Fui para o mercada de trabalho para uma área completamente distinta, o objetivo não era ser professor, mas proporcionou-se, foram circunstâncias da vida.

E: Que expetativas de futuro tinha em relação à profissão?

P: Por aquilo que contavam, e tendo em conta a experiência de outras pessoas, porque também tive na família professores, tinha boas expetativas, falavam bem da profissão, que tinha saídas profissionais a longo prazo, é claro que agora já não tenho essa perspetiva. Uma pessoa depois de ingressar muda de opinião, quando entrei no ensino vi que havia a possibilidade de haver alterações, mas as alterações foram para pior.

E: Nessa altura, como ponderou a mobilidade enquanto fator inerente à profissão?

P: Eu quando entrei no ensino, como estava a trabalhar em duas áreas distintas, acumulava com outra profissão, o objetivo era ter uma nova experiência, como gostei do ensino abdiquei da outra profissão para me dedicar exclusivamente ao ensino. Na altura confesso que não ponderei a questão da deslocação, a questão da mobilidade não me preocupou, inicialmente não, eu achei que a situação poderia ser mais atribulada só no princípio.

E: A sua primeira experiência foi a experiência como docente antes da profissionalização, como é que foi?

P: Comecei na Sertã, não era profissionalizado, é sempre complicado, porque temos de aprender as metodologias, mas gostei, os colegas receberam-me bem, gostei da interação com os alunos, os alunos também gostavam, e cativaram-me, o que me fez abdicar da outra atividade. Estava na Sertã, mas vivia na Covilhã, fazia viagens diárias. No ano seguinte voltei a concorrer, fui colocado em Sousel, Portalegre, mas aí já tinha de ficar lá. A escola foi muito agradável, acolheram-me muito bem, mesmo as pessoas da vila, gostei, foi um ano excecional, não me custou nada lá estar. No ano a seguir fui para Seia, aí já fazia novamente viagens diárias, também correu muito bem. Era outra terra, era outra escola, mas isto também tem vantagens, vamos contactando com realidades distintas, perspetivas distintas, e nós, quando chegamos, também levamos coisas novas, novas ideias, e isso também é bom, para além de conhecermos outras pessoas, outras terras. Depois fui colocado na Meda, residia na Guarda e fazia boleias para a Meda com outros colegas. Mais um ano agradável, cansativo por causa das viagens, mas enriquecedor, mais uma zona que eu conheci, eu nunca tinha ido à Meda, ao sermos nómadas vamos conhecendo um bocadinho o nosso Portugal. Depois Oleiros, no ano a seguir, foi um ano fantástico, fazia boleias com colegas de Castelo Branco, mais um ano de trabalho que gostei. Eu gosto muito de me empenhar e entrar em projetos, e quando as pessoas da Direção nos dão a possibilidade de explorarmos as nossas capacidades, e aproveitá-las com os alunos é muito bom. É claro que quando temos de mudar de escola, como me aconteceu no ano passado, o projeto que tínhamos para fazer em dois, três anos, ficou a meio, e obviamente nesse aspeto a mobilidade condiciona. Empenhamo-nos ao máximo no projeto e depois não nos dão o tempo suficiente para o levarmos até ao fim, não é agradável, é como vermos um bebé nascer, mas depois não o vemos crescer, não vemos o progresso. No ano a seguir fui colocado em Silvares, outro ano, outra escola, vivia na Covilhã, também fazia boleias alguns dias com alguns colegas, sempre que era possível,

estava em casa, era fantástico, era possível acompanhar a família, os colegas eram soberbos, os alunos também, foi também um ano excelente.

E: Depois fez a profissionalização, como é que recorda o ano da profissionalização?

P: Fiz a profissionalização em serviço, em Manteigas, no ano seguinte. Foi um ano normal, apesar de ter as tarefas inerentes à profissionalização, não condicionou nada o trabalho com os alunos, com os anos que tinha de serviço já tinha muita bagagem. Antes já tinha frequentado o Mestrado, mas como as viagens são longas e eu andava sempre de um lado para o outro, isso condicionou a sua concretização. Ou seja, eu tive de abdicar um bocadinho da minha vida pessoal a favor da escola, em vez de fazer a profissionalização em serviço poderia ter feito o Mestrado.

E: No ano a seguir, já profissionalizado, fica em Évora e Lagares da beira em acumulação. Como é que é estar em duas escolas em simultâneo, com esta distância?

P: Foi aí com que me deparei com a primeira situação complicada. Eu até Manteigas, tirando Sousel, era uma vida santa, porque, apesar das viagens, eu estava em casa, que era o meu objetivo, eu fazia 100 ou 150 quilómetros, mas estava em casa, com ou sem boleiras, conseguia-se fazer. Depois fui para Évora e Lagares da Beira para poder ter horário completo, porque começou tudo a ficar mais complicado. Mas só tenho bem a falar da escola de Évora, a Direção foi exemplar, revelaram-se pessoas muito compreensivas, sabiam que eu estava a fazer o processo de acumulação, o horário lá era de quatro dias, eles conseguiram colocar o horário em dois dias, a entrar às três da tarde e a sair à meia noite, porque tinha noturno, foram exemplares. Só tenho bem a falar da escola e das pessoas, lá está, tornou-se mais fácil esse processo, e como tinha lá um colega que já conhecia, partilhava casa, mas só dormia uma noite em Évora, o resto estava em casa, fazia muitos quilómetros, mas estava em casa. Eu ia dois dias a Lagares da Beira, mas regressava à Covilhã onde residia, já com família constituída. No ano seguinte sou colocado em Vila de Rei, fazia boleias também, inicialmente o horário era incompleto, mas depois completaram-me o horário, deram-me projetos, correu lindamente também. No ano a seguir fui dar aulas para Queluz e também acumulava em Alter do Chão. Passava uma noite em Alter do Chão e o resto passava na Covilhã. Entrei em Queluz, logo no início do ano, e depois em contratação de escola fui para Alter do Chão. Tinha a possibilidade de abdicar de Queluz, mas a mim custa-me abdicar das escolas, só em situações muito específicas é que isso poderá acontecer, foi uma experiência nova, ir para Lisboa, era Diretor de Turma, era uma nova experiência que funcionou lindamente, embora com alunos complicados. Alter do Chão, como era uma escola profissional, de equitação, consagrada a nível nacional, também adorei lá estar. No ano seguinte também acumulo horário em três escolas, Elvas, Mafra e Barrancos. Inicialmente fui para Elvas, logo no concurso de contratação inicial. Como só tinha meio horário e não se sobrevive com meio horário, para além do tempo de serviço que se perde para efetivar, voltei ao concurso, fiquei em Mafra, era noturno, ensino de adultos, experiência que na escola nunca tinha tido, já tinha tido fora da escola. Colaboraram muito comigo, quer a direção quer os

restantes colegas, porque sabiam que estava em sítios diferentes. No início de dezembro, como ainda não tinha horário completo, concorri então para Barrancos, fui fazer uma substituição, inicialmente era um mês, mas acabei por ficar até final do ano. Neste ano praticamente não tinha residência, na segunda-feira fazia sensivelmente 800 quilómetros, fazia direto, quarta-feira ia para Mafra, ia dormir a Elvas numa pensão, quarta e quinta, depois ia outra vez para Mafra, ou seja, fazia sensivelmente 2000 quilómetros por semana, sempre sozinho.

E: No ano seguinte é colocado em Santo André, Sines.

P: Depois fui para Santo André, aí fiquei lá a morar, estamos a falar de quase 400 quilómetros, para lá, a família ficou na Covilhã, eu ia apenas na terça-feira, de manhã, levantava-me às quatro da manhã para irmos, eu e um colega de Castelo Branco. Por curiosidade é outro colega nas mesmas circunstâncias, nós temos concorrido a nível nacional e, por coincidência, já ficámos três anos na mesma escola, e ficámos nessa mesma escola também os dois, e fazíamos boleias para Santo André. As viagens são engraçadas, quando viajamos sozinho aproveitamos para pensar no planeamento e na definição de projetos, faz-se uma introspeção sobre aquilo que correu bem, aquilo que correu mal, porque nem sempre as coisas correm bem, aproveitamos para refletir, perceber se a culpa foi nossa e o que é que podemos fazer para melhorar. E também aproveitamos para relaxar, as viagens nunca me condicionaram muito, eu gosto de viajar, nunca me provocaram qualquer tipo de problema, quando vamos acompanhados acabamos por conversar sobre o que nos preocupa, por nos conhecermos melhor. No ano seguinte fui colocado em Alverca, custou-me um bocadinho, inicialmente, por voltar outra vez para Lisboa, Lisboa é complicado, fiquei a morar em casa dos meus sogros, que são de Rio maior, tinha ainda de fazer viagens de 100 quilómetros para ir para a escola, mas compensava, porque ficar em Lisboa o alojamento é a um preço astronómico. Mas custou-me porque era para ter ficado na mesma escola do ano anterior, em Santo André, a Direção fez o horário para eu lá ficar, para ser reconduzido, porque gostou da minha interação, dos projetos que lá desenvolvi, e queriam que lá continuasse, só que aconteceu um problema, veio alguém do quadro que ocupou o horário e eu tive que concorrer outra vez. Não me caiu bem, porque eu estava a contar em ficar naquela escola, vi o sacrifício que a Diretora fez para eu lá ficar, ia ficar com o meu colega também, com quem fazia as viagens, o horário estava feito para irmos só às terças-feiras, mas correu mal. Esta sensibilidade das Direções para quem vem de longe nem sempre acontece, por exemplo, em Alverca tinha de ficar os cinco dias, e isso custa, para quem está fora e ainda ter de ficar os cinco dias da semana custa. Eu, nesse ano, deixei de levar carro, deixava o carro lá e ia de comboio, o que tornava os fins de semana mais pequeninos, ou seja, eu passava os cinco dias fora e cinco noites, o que nunca me tinha acontecido, saía às seis da tarde de domingo e regressava à meia noite de sexta-feira, foi uma situação mais complicada.

E: No ano seguinte continua na zona de Lisboa.

P: Depois fiquei um ano no Cacém, por opção, porque eu queria ter horário completo para a situação dos três contratos sequenciais, necessários para poder concorrer aos quadros, e em Lisboa eu sabia que ficava com o horário completo. Como o sistema está montado, muitas vezes os horários não saem logo e os horários completos só saem posteriormente, e eu não quis arriscar e fiquei com horário completo. Acabei, entretanto, por ficar colocado, por concurso, no Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa, pedir mobilidade no final do ano letivo e conseguir ficar numa escola da Covilhã. Fiquei em casa, embora, para mim, quando ficava mais perto e vinha para casa, já me considerava em casa. É claro que estando perto já consigo fazer coisas que não fazia, já consigo, por exemplo, levar o pequenito ao futebol, ir buscar, o que antes não era possível. Em relação à escola gostei da escola, mas eu, por norma gostei de todas as escolas, não tenho grandes coisas a apontar a nenhuma. É claro que há algumas comunidades com as quais ganhamos mais afetividade, por exemplo, em Lisboa é complicado porque as escolas são muito maiores, em Queluz eramos quase trezentos professores, é complicado fazer interação com todos, uns também são um pouquinho mais distantes, há escolas mais pequeninas onde todos se conhecem e a interação é maior, é outra realidade.

E: Como perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?

P: Sinceramente não sei, cada vez há menos alunos aqui no interior, mas eu tenho a expetativa de ficar nos próximos anos pelo menos em casa, mesmo que não seja na mesma escola.

E: Descreva os sentimentos que vivencia cada vez que se vê na iminência de mudar de escola.

P: Um sentimento de tristeza, saindo de uma escola para outra deixamos o nosso espaço, o que também é mau, porque as metodologias são diferentes, os espaços são distintos, diferentes formas de estar, e temos que fazer novamente o processo de adaptação, e até nos adaptarmos, até nos tornarmos rentáveis, passa algum tempo.

E: Que implicações familiares atribui à mobilidade a que tem sido sujeito?

P: Estando em casa o acompanhamento familiar é completamente distinto, o meu filho tem agora seis anos, quando eu saía de carro ele não me via sair, quando me começa a ir levar ao comboio, ficava chocado, porque o via a chorar, havia esse fantasma.

E: Que relevância atribui a essas implicações familiares na sua estabilidade profissional?

P: Afeta sempre, a nível psicológico afeta-nos sempre, estamos afastados, pode eventualmente acontecer alguma coisa e não estamos presentes. Mas eu sempre tentei estar presente, mesmo fazendo grandes viagens, quando era possível eu fazia por estar em casa, podia chegar tarde, cansado, mas estava em casa, mas tentava estar presente o

máximo possível. Depois tem o aspeto financeiro em que também somos drasticamente afetados.

E: Como avalia o impacto da mobilidade na sua motivação pessoal e profissional?

P: Se estiver perto de casa estou mais motivado, consigo descansar mais, tenho mais tempo para a família e para a escola. Há aspetos profissionais que temos de abdicar, quando chegamos a casa e já perdemos tanto tempo em viagens, já não conseguimos pensar em escola, temos de ter tempo para dedicar à família. Eu tenho abdicado muito de mim pela escola, pela profissão e às vezes começamos a pensar se isso foi o correto.

E: Como carateriza as relações que tem mantido pelas comunidades escolares e educativas por onde tem passado?

P: Onde pode ter havido mais dificuldade de integração foi nas escolas de Lisboa, porque eram escolas enormes, com muita gente, onde as pessoas são mais fechadas, não são tão acolhedoras, uma das coisas que me faz confusão era chegar a uma sala de professores, dizer bom dia e ninguém me responder, mas também há aspetos positivos, não há uma escola de que verdadeiramente eu possa dizer que não gostei.

E: Como avalia o seu compromisso com os projetos educativos das diferentes escolas por onde passou?

P: Conhecê-los a cem por cento é impossível, porque o tempo é escasso, uma pessoa num ano, conhecer o espaço, conhecer a comunidade educativa, conhecer em profundidade o projeto educativo não é fácil. Quando estamos integrados e começamos a mostrar o que valemos, começamos a produzir, temos de ir para outro sítio e começar outra vez tudo de novo.

E: Já me falou da questão do Mestrado de que teve de abdicar, que impacto é que sente da mobilidade no seu desenvolvimento profissional?

P: Muitas vezes o que é que acontece, estas viagens permanentes tiram-nos tempo para fazer formação, é uma limitação. Não foi só esse, já tentei iniciar dois Mestrados e depois tive de abdicar deles porque não tinha a estabilidade necessária, num ano estava num lado, o outro estava noutro e não era compatível.

E: Relembrando as expetativas iniciais, qual é o seu estado de espírito atual em relação à profissão?

P: Não é o mesmo que o inicial, de certeza. Neste momento eu vejo o futuro um pouquinho mais sombrio, o ensino está-me a desiludir um bocadinho, em todas as vertentes, como está concebido, neste momento. Não é só a questão da mobilidade, o

facilitismo que o sistema está a gerar, a culpabilização dos professores, a imagem de incompetência dos professores que é transmitida pelos *media* para a opinião pública, é tudo extremamente desgastante. Tendo eu percorrido já este caminho, e já tendo dado tanto pela escola, muitas vezes prejudicando-me a mim próprio, sinto alguma angústia.

E: Que aspetos positivos destacaria da mobilidade a que tem sido sujeito?

P: A grande vantagem é a interação com outras pessoas, vai-se levando e trazendo coisas novas. Muitas vezes as pessoas já entraram numa certa rotina e nós trazemos situações novas, através do debate, etc., a entrada de sangue novo é positiva. Claro que é negativo a questão financeira, estarmos isolados, muitas vezes estamos doentes e estamos sozinhos, desamparados, o desgaste físico das viagens constantes, o estarmos afastados da família, tudo isso nos afeta. Lá está, há coisas positivas e coisas negativas.

E: Estamos a terminar a entrevista, dou-lhe agora oportunidade para referir alguma coisa que não tenha sido mencionada e que julgue ser importante em relação a esta temática.

P: Acima de tudo só quero salientar, independentemente da questão da mobilidade e de todos os outros problemas que afetam o ensino, eu acho que é bom ser professor, é motivante, a interação com os alunos faz-nos sentir vivos e jovens também.

E: Resta-me, mais uma vez, agradecer a sua colaboração e desejar-lhe as maiores felicidades pessoais e profissionais.

P: Obrigado!

ENTREVISTA 8

IDENTIFICAÇÃO:

Género: Feminino
Idade: 44
Residência habitual (Concelho): C. Branco
Grupo Disciplinar: 520 - Biologia e Geologia
Habilitação Académica: Licenciatura
Tempo de Serviço: 15 anos
Situação Profissional: Professora contratada
Nº de escolas: 16

Entrevista: Sujeito 8

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar gostaria de agradecer a disponibilidade que teve, desde o primeiro momento, para participar nesta investigação, depois de eu lhe ter explicado os objetivos da mesma. Agradeço também o facto de me ter disponibilizado os seus dados biográficos e de estar disponível para a realização desta entrevista. Eu vou começar por lhe colocar uma questão que tem a ver com a escolha da profissão. Em que momento é que perspetivou a possibilidade de ser professora?

Professor (P): Acho que foi a profissão que me escolheu a mim, entrei na profissão em 1998/99, em Biologia e Geologia via ensino, mas com o intuito de mudar para investigação. Só que, com o passar do tempo, passei a gostar mais do ensino do que propriamente da parte da investigação, e tenho a recordação de um grande amigo meu que me dizia "- Deixa-te de histórias, tu estás no sítio certo!".

E: Que motivações estiveram na origem dessa decisão?

P: Com o passar do tempo, apercebi-me que dar aulas não era só dar matéria, era muito mais do que isso, era a interação com os alunos e com as pessoas e essa parte é que era a mais importante.

E: Que imagem é que tinha, nessa altura, da docência enquanto profissão?

P: Não a melhor, mas não tão má como agora. Que era trabalhosa, mas não tinha a noção da realidade em termos de andar a "passear" de um lado para o outro. Que era, por vezes, muito complicado gerir 20, 30 alunos por turma, que na altura eram muito maiores, que

não era fácil. Por isso é que, numa primeira abordagem, não equacionei a possibilidade de ir para o ensino.

E: Que expetativas de futuro é que tinha em relação à profissão docente?

P: Quando eu entrei na Universidade ainda não havia os Quadros de Zona Pedagógica, ou seja, no meu grupo era normal, passado o estágio, ficarmos efetivos. A expetativa era chegar ao final do curso e efetivar logo, mas eu saí no ano em que essa situação se alterou. Essa expetativa saiu gorada com a mudança de ministério, ministro e políticas, surgiram os QZP e abriu-se a possibilidade de concorrerem Engenheiros de Minas, Engenheiros Ambientais, Florestais, porque na altura havia falta de professores de Biologia e Geologia, que acabaram por entrar, e nós que começámos a ter formação específica, fomos ficando de fora.

E: Como ponderou, nessa altura, a mobilidade enquanto fator inerente à profissão?

P: Não ponderei exatamente esse aspeto no início, porque nunca foi minha intenção concorrer para longe, o máximo nos distritos próximos da minha área de residência, e era só isso que eu fazia. Não foi, no início, uma preocupação porque não havia esta mobilidade qua há agora, houve uma alteração drástica das circunstâncias em 2/3 anos. Supostamente, quando acabava o estágio, efetivava, não aconteceu, concorríamos nos miniconcursos, havia colegas que concorriam a nível nacional, eu não, só concorria para Guarda e Castelo Branco. Não equacionei essa questão da mobilidade na altura porque não fazia parte da nossa realidade quando eu saí da Universidade.

E: O que é que recorda do ano da profissionalização?

P: Fiz a profissionalização em Viana do Castelo, foi um dos melhores anos em termos de carreira, aprendi a trabalhar em termos colaborativos, éramos um grupo de três estagiárias, cada uma com a sua própria valência, eu mais para a informática, outra mais para a parte científica e outra mais para as ideias, funcionámos muito bem. Foi muito bom o trabalho colaborativo e o próprio orientador de estágio da escola, que sempre nos deu uma boa orientação. Mas o que me marcou para o resto da carreira foi esta parte do trabalho colaborativo, eu gosto de trabalhar em conjunto, de partilhar, e teve muito a ver com esta parte do estágio. Os alunos eram de ambientes completamente diferentes de que eu estava habituada, litoral pobre, muito complicados, mas muito dados. Lembro-me muito bem deles, tenho muito boas recordações, dos alunos, professores, funcionários e da escola, para mim é a "minha escola" e sempre será, embora não deva lá voltar. No ano seguinte fiquei colocada na Covilhã, em casa, porque era a minha residência na altura, numa escola onde eu tinha feito o ensino secundário, do 10º ao 12º ano. Foi o choque porque eu não estava à espera de ficar logo no primeiro ano na escola onde fui aluna. Ter antigos professores como colegas era estranho, no início eu não sabia gerir bem esse aspeto, mas passou. Foi uma boa experiência, muito intensa, fiquei logo com 12º ano de Biologia, com exame nacional, com correção de exames nacionais, depois disso fiquei preparada para qualquer coisa. Depois fiquei um ano no Teixoso, não foi uma boa

experiência, não me senti apoiada nem bem integrada, hoje parece que está melhor, já me falaram bem dela, mas na altura não correu bem. No ano seguinte fui colocada no Tortosendo, adorei, tive boas experiências com toda a gente. Ainda hoje tenho um aluno, que na altura era de sétimo ano, que ficou com o meu contacto, e todos os anos, nos últimos anos, me manda uma mensagem de bom Natal e bom ano, são estas coisas que, apesar de tudo, nos fazem continuar.

E: Depois não é colocada durante dois anos letivos consecutivos, o que é que aconteceu?

P: Foi outra vez a mudança de política governativa, alteração dos tempos letivos, menos professores colocados e eu fui um deles. Fiquei dois anos sem ser colocada, mas continuei ligada ao ensino, a dar explicações, foi uma outra experiência que também me deu outra experiência em relação a coisas que não se apercebem na sala de aula. Mas a intensão foi sempre continuar na profissão. Depois destes dois anos sou colocada em Belmonte, foi um ano surreal porque o horário não era completo, era pequeno, mas ia todos os dias à escola, não me permitia acumular, mas como estava em casa dos meus pais, em termos monetários não havia problema. Digo surreal porque, talvez por ter poucas horas, não me senti bem valorizada. Depois, novamente mudanças de políticas, e voltei novamente a não ficar colocada durante dois anos, voltei às explicações. Não ficar colocada também teve a ver com a maneira como concorria, eu já concorria a nível nacional, mas não concorria a horários pequenos, só horários anuais e completos, de outra forma, monetariamente não compensaria. Não consegui nenhum horário desses e, mais perto, horários mais pequenos também não apareceram, mesmo colegas com graduação superior a mim não conseguiram.

E: No ano seguinte é colocada em duas escolas.

P: Fui depois colocada em Nisa, fiquei apenas um mês, foi uma substituição de uma licença de maternidade, não correu bem, só depois me apercebi que a licença estava no fim e que seria por pouco tempo. Ainda por cima a escola não me colocou a tempo na reserva de recrutamento, podia ter ficado logo colocada e não fiquei. Não gostei, dei aulas pouco mais de uma semana e depois estive a fazer trabalho burocrático na Biblioteca. Nesse período ficava em casa de um familiar em Castelo Branco, fazia viagens diárias e voltava a casa no fim de semana. Depois, em oferta de escola, sou colocada em Sacavém, que foi a primeira escola que me contactou. Gostei muito de Sacavém, uma realidade completamente diferente daquilo a que estava habituada. Primeiro foi um choque, não fui para a escola principal, fui para uma outra escola com alunos mais problemáticos, não foi fácil, não me sentia segura, mas não me importava de lá voltar, só para visitar, não para dar aulas, já chegou. Fui, pela primeira vez, diretora de turma, e conheci uma realidade que desconhecia, que me deu outra experiência para lidar com miúdos mais problemáticos, aprendi muito. Custou conquistar os alunos, mas depois já não me queriam deixar vir embora. Estive novamente em casa de familiares, não era em Sacavém, era em Lisboa, eu tinha de me levantar extremamente cedo, apanhar o metro e o autocarro para ir para a escola. Quando tinha reuniões à noite regressava de táxi. No ano seguinte fui

colocada em Portalegre, aí fiquei em casa de uma pessoa conhecida, também foi muito bom. Gostei muito da escola, colegas fantásticos, miúdos fantásticos, alguns são meus amigos no facebook, a maior parte já são licenciados, uma é médica, turmas excelentes. Eu vinha de Sacavém, com alunos complicados, quando cheguei a Portalegre disseram-me que iria ter uma turma péssima, mas seria mais uma. Percebi que não era nada assim, quem vinha de uma realidade como eu vinha, o que ali era uma turma complicada por causa da conversa, não tinha nada a ver. A seguir, mais um ano, mais uma escola, Castelo Branco. Foi quando casei, fui viver para Castelo Branco e fiquei a cinco minutos de casa, tinha aulas às oito e meia, às oito e vinte cinco saía de casa. Foi giro, uma escola com muitas atividades, pela primeira vez apanhei alunos estrangeiros, que não sabiam português, um sabia muito pouco, o outro nem inglês. Também gostei muito da escola, foi um descanso, porque muito tempo a passear de um lado para o outro é complicado. Desabituei-me, no ano seguinte voltei à estrada, fui colocada em Proença a Nova, grávida, fazia 45 quilómetros para lá e o mesmo na volta. Fazia boleias, vários carros porque eramos muitos colegas na mesma situação, foi a primeira vez que fiz boleias a sério, era engraçado, o descanso é maior, economicamente é mais vantajoso, e ao mesmo tempo serviam para desanuviar. Começa-se a conhecer os colegas de uma outra forma, confessamos as nossas mágoas, e quando chegamos a casa já desanuviámos, já estamos limpos. No ano a seguir, já mãe, sou colocado em Alcains, relativamente perto da minha residência, Castelo Branco, dez minutos de estrada. Em Alcains, apesar de ser colocada por um ano, estive em licença de maternidade, mais as férias, só fui em fevereiro. Foi a segunda vez que tive Direção de Turma, adorei a escola, tive um feedback muito positivo da Direção, adorava lá ficar outra vez, não só pela proximidade, mas também pela escola.

E: No ano a seguir volta a não ficar colocada, o que é que aconteceu desta vez?

P: Mais outra mudança de política, acabaram os turnos, ficamos com menos horários e não sou colocada. Volto a não ser colocada, voltei às explicações e passo a dar formação numa escola privada, ou seja, sempre ligada ao ensino, mas não a uma escola pública, e isto prolongou-se por mais três anos. Mas também aprendi muito, porque nunca tinha estado no ensino profissional, numa área para a qual também não estava bem preparada, porque não era propriamente a minha área, pelo que também tive de pesquisar, de me preparar. Voltei depois a uma escola pública quando fui colocada em Ponte de Sor, em substituição de uma colega, uma hora e um quarto de caminho, 100 quilómetros para lá, 100 quilómetros para cá, 200 quilómetros por dia. Tomei a opção de fazer as viagens porque eu preciso de voltar a casa, preciso de ter psicologicamente o meu sítio e não me estou a ver a ter que ir para um local e ter de passar lá a semana inteira, não consigo, mentalmente não consigo, já tive essa experiência e não consigo, e muito menos com uma filha. Eu não vou sujeitar a minha filha a ir comigo. Tive uma experiência que me marcou, quando a minha filha andava no último ano do infantário, com uma coleguinha dela que era de Braga, a mãe era professora e estava colocada em Castelo Branco, e a miúda agarrou-se à educadora, quando os pais disseram que tinham que ir embora, e a miúda

chorava compulsivamente porque não queria deixar a professora. Nessa altura jurei que nunca iria fazer isso à minha filha, quem tiver de se deslocar sou eu, não é o meu marido e a minha filha. É por isso que em Ponte de Sor ia e vinha todos os dias, 200 quilómetros, fazia boleias, mas só às quartas-feiras, porque eu tinha um horário muito complicado para boleias, os colegas eram de Matemática, tinham muitas atividades também à quarta-feira, era complicado, eram mais as vezes que ia sozinha do que acompanhada. Vou em modo professora e regresso em modo mãe. Para lá vou a ouvir música e a pensar no que vou fazer nas aulas, para cá já é a descompressão, até parece que o carro já sabe o caminho. Para lá uma hora e um quarto parecia um dia inteiro, para cá a sensação é que era mais rápido. Quando chegava à escola, após uma hora e um quarto de viagem a primeira coisa que fazia era tomar um café, depois descomprimia um pouco na sala de professores, eram colegas relativamente novos, a maior parte também vinha de fora. Depois era começar o dia, as últimas horas do dia é que custavam um bocadinho, sobretudo quando entrava às oito e meia, custava, mas passava. Deixei muitos bons amigos em Ponte de Sor.

E: No ano seguinte é colocada novamente em duas escolas.

P: Voltei a Portalegre, não à escola onde tinha estado antes, fui fazer uma substituição no 1º período, estive 3 meses. Pelo que me tinham falado fui para essa escola com muitas expetativas, mas não se confirmaram. No 3º período sou colocada em Oleiros até ao final do ano, fui substituir uma colega que tinha sido minha colega na universidade e que estava com problemas psiquiátricos, o que, num meio pequeno, é condicionante até para os alunos. A escola tem algumas particularidades, mas os miúdos eram impecáveis.

E: No ano seguinte, ano letivo passado, volta a uma escola onde já tinha estado, como é voltar a uma escola onde já se esteve?

P: Depois regressei a Ponte de Sor, resume-se, como me disse o Diretor, a "o bom filho à casa torna", foi o que ele me disse. E realmente eu senti isso, por um lado foi estranho porque muitas colegas que eu conhecera e com quem me dava muito bem, já não estavam lá, mas outras continuavam, por outro foi o retornar a casa, a casa enquanto escola, porque da minha casa era longe. Foi uma escola em que eu sempre me senti muito bem, muito apoiada pela Direção, pelos colegas, foi um ano fantástico também. As vantagens de se estar numa escola onde já se esteve é já saber "as manhas", já sabemos como gerir as situações, com a Direção, com os colegas e com os alunos. Mas é um conhecimento diferente, no primeiro ano andava a apalpar um bocado o terreno, no segundo ano já não era necessário porque eu já sabia com o que contava, é diferente, sentimo-nos muito mais à vontade, conhecemos o ambiente da sala de professores, já sabemos os cantos à casa e não perdemos tempo na adaptação, começamos logo a dar o nosso melhor.

E: Como perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?

P: Eu já estou numa situação de graduação em que sei que se não fico perto de casa, muito perto irei ficar, serei das primeiras a ser colocada. No concurso atual fui a terceira a ser colocada, eu sabia que o primeiro horário que aparecesse, para Portalegre ou Castelo Branco, era meu. Já estou, portanto, numa situação que me permite fazer escolhas, posso ter de mudar de escola, mas sei que não vou para muito longe, não só pela graduação, mas também pela opção. Mudar de escola, às vezes, até dá jeito, se nós estamos numa escola e não nos sentimos bem, mudar de escola dá jeito, nesse aspeto a mobilidade é boa, quem é do quadro tem de aguentar, pelo menos, quatro anos. Nesse aspeto a mobilidade é boa, mas por outro lado já gostava de ganhar raízes numa escola, porque já estou a ficar farta. Mas se for diminuindo a distância, diminuir dos 100 quilómetros, já é bom.

E: Descreva os sentimentos mais frequentes que vivencia cada vez que se vê na iminência de mudar de escola.

P: Depende, nos últimos anos fiquei um bocado chateada porque um colega de Oleiros nos fez ver o que se estava a passar. Tem a ver com o facto dos colegas dos colégios privados nos terem passado à frente, muitos horários que eu sabia que existiam foram ocupados por eles. Eu não tenho nada contra os colegas dos colégios privados, tenho é contra essa alteração de política, quem andou estes anos todos a esforçar-se pela escola pública, ser ultrapassado por quem vem do privado não é correto. A expetativa é ficar perto de casa, quando não fico colocada, primeiro é o choque, mas depois passa, mas é complicado num primeiro impacto. Num segundo impacto, quando fico colocada, mas não estou perto de casa, é outra complicação, as minhas expetativas ficam goradas, principalmente também se o horário não for completo ou não for anual, mas depois tudo vai passando, assumo o que vier, tenho turmas para dar aulas, tenho miúdos para assumir, assumo, eles não têm culpa.

E: Que implicações familiares atribui à mobilidade a que tem sido sujeita?

P: Sobretudo com a minha filha, embora eu tenha a sorte de ter a minha sogra a dois passos de casa. Quando tenho de ir para a escola muito cedo, como ela entra às nove, no primeiro ciclo, a minha sogra leva-a de autocarro, ao fim do dia, em vez de eu a ir buscar às cinco horas, vai o meu marido buscá-la às seis e meia, ou seja, está um dia inteiro sem estar comigo. O meu marido também fica preocupado com as minhas viagens, também me sente mais cansada, com menos paciência, para ele e para a miúda, mas ele próprio se reorganiza. Ele sabe que eu não vou deixar isto, já lhe expliquei que nós, professores, não temos habilitação para mais nada, eu não quero dar explicações o resto da minha vida, por isso ele tem de fazer o sacrifício para eu poder ficar perto de casa, não me importo de ser contratada por muitos anos, mas ficar perto de casa com horário anual e completo, ele já percebeu isso, mas no início fica sempre em choque.

E: Que relevância atribui a essas implicações familiares na sua estabilidade profissional?

P: Eu sempre fui muito racional, de um lado está a minha vida privada, do outro está a minha vida profissional. Se estou colocada numa escola é para dar aulas, é para cumprir a minha função, procuro abstrair-me das questões familiares, não misturo as coisas.

E: Como a valia o impacto da mobilidade a que tem sido sujeita na sua motivação pessoal e profissional?

P: Começa a ser difícil, mas acho que é para todos, efetivos e contratados, nós, professores, estamos a ser muito mal tratados. Eu, como contratada, depois destes anos todos de serviço a andar de um lado para o outro, sinto-me desmotivada e, quando estou mesmo muito arreliada, não com a escola em si, mas com o sistema todo, se me oferecessem um novo emprego das nove às cinco, eu aceitava. Mas depois tenho tudo o resto que me puxa para este lado, que é todo o feedback de antigos alunos, colegas e direções e eu aí não resisto.

E: Que relação estabelece entre a mobilidade e o seu desempenho como professora?

P: A mobilidade faz com que eu seja mais organizada de forma a equilibrar a vida familiar com a vida profissional. Faz com que nós tenhamos uma outra forma de fazer as coisas, para mim os fins de semana são sagrados, eu organizo as coisas de forma a só trabalhar para a escola nos fins de semana em situações em que não tenha outra possibilidade, como corrigir testes ou alguma coisa urgente, de resto fins de semana e feriados são para a família. Nesse aspeto, faz com que nos saibamos organizar, até o tempo dentro da escola, porque como estamos mais tempo na escola, porque não vamos a casa almoçar ou quando temos um furo, permite-nos organizar as tarefas da escola para quando chegarmos a casa nos dedicarmos à família.

E: Já passou por várias comunidades escolares e educativas, como carateriza as relações que com elas tem mantido?

P: Boas, custa sempre nas primeiras semanas, não se conhece ninguém, a nível de integração numas escolas é mais fácil, noutras é mais difícil. O facto de serem realidades diferentes fizeram-me crescer. Quando fiz a profissionalização era uma coisa, tinha a teoria toda, tinha outras expetativas, mas a prática vou sabendo agora, todas as escolas por onde eu passei deixaram uma marca, que fazem de mim aquilo que eu sou hoje. Estar só numa escola é bom, mas passar por várias dá-nos outra experiência.

E: Cada escola, cada projeto educativo. Como avalia o seu compromisso com os projetos educativos das escolas por onde passou?

P: Não faço ideia, não tenho tempo para os conhecer. Eu chego à escola e é para trabalhar já amanhã, para dar as minhas aulas, o projeto educativo não é uma prioridade. Se me

disserem que tens de ir ver isto ou aquilo eu vou, mas os documentos são normalmente extensos e acho que, às vezes, nem os professores da casa os conhecem bem.

E: Qual o impacto da mobilidade no seu desenvolvimento profissional?

P: Nós, os contratados, não precisamos obrigatoriamente de formação, a não ser que a escola nos dê a formação. Mas muitas vezes as opções nada têm a ver com as nossas áreas curriculares e, se eu quero formação na minha área, tenho de me deslocar, e fazer mais uma deslocação, enquanto eu não for obrigada, não me apetece.

E: Voltando ao início da entrevista, relembrando as expetativas em relação à profissão, qual é o seu estado de espírito atual?

P: Eu nem sei muito bem, porque eu gosto muito de ser professora, não me vejo a fazer outra coisa, mas não sei qual será o meu futuro. A noção que eu tenho, que costumo comentar com uma grande amiga minha na mesma situação, é que vamos ser contratadas até ao fim da vida, com duas bengalinhas e com duas cruzetas para nos mantermos de pé, é a noção que eu tenho. Porque eu vejo colegas meus que já são QZP e que continuam a andar para trás e para a frente, e nesse aspeto não sei, eu acho que é esperar pela política educativa, porque este ano é assim, para o ano pode ser de outra maneira, é a isso que estamos habituados. Acho que não podemos criar expetativas, por um lado porque não sabemos, porque não nos deixam saber, por outro lado porque criar expetativas e saírem goradas é pior.

E: Já falou em alguns, que outros aspetos positivos destacaria da mobilidade?

P: Quando não se gosta da escola no ano seguinte vamos para outra, embora as coisas possam mudar, as escolas mudam. Conhecer novas realidades também é muito importante, aprendemos muita coisa. A professora que eu sou hoje é devido a todas as escolas por onde passei, melhores ou piores, aprendemos sempre, ficamos com uma maneira de atuação diferente, a professora que sou hoje é diferente daquela que começou na primeira escola depois da profissionalização. Aprende-se muito com colegas, com a Direção, com os alunos, com funcionários, e até com os pais, quando somos Diretores de Turma, eu tenho aprendido com muita gente que influenciaram naquilo que sou hoje, a minha atuação na sala de aula tem um pouquinho de toda essa aprendizagem. Isso também é uma vantagem, quando se está só numa escola criam-se raízes, mas também se criam vícios, e nós não criamos raízes, também não criamos vícios, porque vamos embora, mas cansa, cansa muito.

E: Estamos no fim da entrevista, eu só lhe queria dar agora a oportunidade para referir mais alguma coisa que julgue importante e que não tenha sido abordada, em relação a esta temática.

P: O que eu posso acrescentar é que os colegas, e que não viveram essa realidade da mobilidade, os alunos, os funcionários que estão nas escolas, não têm a noção dessa

realidade, não se tem a noção do que é acordar às cinco para dar aulas às oito e meia da manhã e chegar a casa às oito da noite e ter a família à espera. Mas também se criam muitos laços na mobilidade, no último ano, em Ponte de Sor, fizemos um almoço de despedida, de confraternização, com todos e com as famílias todas, e isso também é bom. Uma outra ideia errada da mobilidade que também se tem é que é só de contratados, mas não é só de contratados, também há mobilidade de efetivos, sejam quadros de zona, sejam quadros de escola, como um colega que fazia boleia comigo para Ponte de Sor. A parte governativa também deveria ter a noção do problema, eu sou apologista, neste momento, de haver aquilo que havia há uns anos na estrada para a Universidade, preferências regionais. Eu não quero ir para o Algarve, mas vem alguém do Algarve para aqui que também não quer, porque é que tem de ser assim? Isto também faz com que alguns casamentos vão abaixo, há muitos casamentos a ir abaixo por causa da mobilidade, para não falar de acidentes, que também acontecem, como foi o caso daquela colega que vinha de Mação e teve aquele acidente com o autocarro que ia para Castelo Branco. No meu caso, espero que as coisas melhorem e ir ficando cada vez mais perto.

E: Resta-me, mais uma vez, agradecer a sua colaboração e desejar-lhe as maiores felicidades pessoais e profissionais.

P: Obrigada!

ENTREVISTA 9

IDENTIFICAÇÃO:

Género: Masculino
Idade: 40
Residência habitual (Concelho): O. do Bairro
Grupo Disciplinar: 620 - Ed. Física
Habilitação Académica: Mestrado
Tempo de Serviço: 17 anos
Situação Profissional: Professor contratado
Nº de escolas: 26

Entrevista: Sujeito 9

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer ter aceitado participar nesta investigação, depois de eu lhe ter explicado os objetivos da mesma. Agradeço também o facto de me ter disponibilizado os seus dados biográficos e de estar disponível para a realização desta entrevista. A primeira questão que eu lhe queria colocar tem a ver com a escolha da profissão docente. Em que momento é que perspetivou a possibilidade de ser professor?

Professor (P): Basicamente só no final do secundário é que comecei a pensar nisso, também com a orientação do Serviço de Psicologia, naquela altura, que me foi encaminhando para aquilo que eu gostava, para aquilo que eu me sentia mais motivado, foi isso que me levou a escolher o ensino.

E: Que motivações estiveram na origem dessa decisão?

P: Basicamente o desporto, eu sempre pratiquei desporto, foi para seguir algo ligado ao desporto, porque era aquilo que eu gostava. Optei pelo ensino porque era uma possibilidade de seguir na área do desporto, porque sempre me vi a fazer algo ligado ao desporto.

E: Que imagem é que tinha da docência enquanto profissão?

P: Não tinha uma imagem muito bem definida, não sabia como é que as coisas funcionavam, em termos de horários, de funcionamento das escolas, não tinha essa ideia bem elaborada, as coisas foram surgindo, e quando comecei a trabalhar é que comecei a perceber como é que funcionava. Uma coisa que sempre me atraiu na profissão de professor foi o contacto com os alunos, o poder contactar com pessoas, mais do que com

papeis, números, etc., estar à frente de um computador o dia todo não, a possibilidade deste contacto com as pessoas foi algo que também me levou para o ensino.

E: Que expetativas de futuro tinha em relação à profissão?

P: Naquela altura, quando eu comecei, as perspetivas eram outras, diferentes do que são hoje. Havia a perspetiva de conseguir entrar para o quadro, de ter uma vida mais estável, até porque o ensino é ligado ao estado, portanto seria uma vida mais estável. Não foi o que aconteceu com o passar dos anos, nunca tive a possibilidade de entrar para o quadro, de poder permanecer numa escola.

E: Como ponderou essa mobilidade enquanto fator inerente à profissão?

P: Não tinha bem essa noção, via os meus professores que estavam todos, ou normalmente todos, na mesma escola, e parti do princípio que seria relativamente simples o poder entrar no quadro, o poder estar sempre numa escola, tinha mais ou menos essa ideia, essa perspetiva.

E: O primeiro ano de serviço foi em Sacavém, como recorda esse primeiro ano.

P: Comecei em Sacavém, após ter feito estágio integrado, fora da minha área de residência, eu sou de Oliveira do Bairro. Numa primeira experiência recordo que fui de mochila às costas, sem casa, sem nada, cheguei lá e a ideia era assim, se arranjar casa fico, se não arranjar casa volto a minha casa e no outro dia vou outra vez. Foi ir à aventura, quase, mochila às contas e aqui vou eu! Consegui arranjar casa logo naquele dia através dos funcionários da escola, e lá fiquei. À segunda-feira ia de comboio, na sexta-feira regressava. Eram alunos difíceis, os dessa escola, não viam na escola grande futuro, os pais também não ligavam muito, muitas dificuldades financeiras, recordo que os alunos traziam os livros dentro de sacos plásticos e quando abriam os sacos saiam ratos lá de dentro, por exemplo, situações complicadas. No ano seguinte fui colocado em Seia, fiquei também numa casa perto, de pessoas que depois passaram a ser familiares, eram da família da minha namorada, aproveitei o facto de terem ali uma casa perto e acabei por ficar lá. Em Seia a experiência foi diferente, alunos mais acessíveis, com outras perspetivas, um ambiente rural, a escola não era propriamente na cidade, mas miúdos com outras perspetivas. No ano letivo seguinte fiquei em Anadia, na minha área de residência, dez quilómetros, se tanto, já não precisei de arranjar casa, ficava em casa dos meus pais, muito mais fácil para mim. Era a estabilidade, estar em casa, também podia fazer outras coisas, muito melhor. E não havia aquele problema de início de ano, ter de andar com a mochila às costas, arranjar casa, outra estabilidade. Estava mais à vontade, e isso profissionalmente também se refletia, as aulas eram mais descontraídas, não havia aquela ansiedade pela sexta-feira, de querer ir embora, de querer ir para casa. Depois era uma escola onde encontrei professores que tinham sido meus professores, foi muito mais fácil a integração e o trabalho.

E: No ano letivo seguinte passa por três escolas, o que é que aconteceu?

P: Depois sou inicialmente colocado em Aguada de Cima, Águeda, um erro no concurso, não havia horário, tive de aguardar duas semanas e fui colocado a seguir em Aradas, Aveiro. São vinte quilómetros da residência, nem tanto, continuo, portanto, em casa. Aradas era uma escola muito dinâmica, tinha sempre muitas atividades, nós participávamos em tudo. Os colegas ajudaram-me bastante, trabalhávamos em conjunto, juntávamos turmas que tínhamos ao mesmo tempo, e isso também deu para aprender muito. Como tinha horário incompleto, consegui completar em Anadia, porque um colega tinha tido um acidente, e assim completei o horário.

E: Como é voltar a uma escola onde já tinha estado?

P: Muito bom, já conhecia alguns alunos que voltaram a ser meus alunos, conhecia o funcionamento da escola, os colegas, como eram as reuniões, que documentos é que era necessário preencher. Tudo se torna muito mais fácil, quando se muda de escola é tudo novo, as escolas trabalham de forma diferente, têm culturas diferentes, notei essa diferença e foi uma experiência muito boa. No ano seguinte fiquei o ano completo em Águeda, continuei na minha área de residência, relativamente perto de casa. Entrei logo em setembro numa substituição, o colega apresentou-se, mas eu fui novamente colocado lá passados uns dias, quase que nem saí da escola e fiquei até final do ano letivo. Vinha de uma escola com um relacionamento entre colegas bastante aberto, bastante bom, em Águeda encontrei um tipo de relacionamento entre professores de que não gostei tanto. No ano letivo seguinte volto a Anadia, mas a outra escola, o agrupamento era o mesmo. Pessoas que já conhecia, em termos de reuniões as dinâmicas eram as mesmas, a Direção era a mesma, a integração foi fácil, não foi necessário habituar-me novamente à escola. No ano seguinte estive em Esmoriz e Ovar, também em acumulação, um bocadinho mais longe, uns setenta quilómetros, mas dava para ir e vir, não havia problema nenhum, alguns dias fazia as viagens com um colega, fazíamos boleias. Neste ano a acumulação não foi fácil, havia um dia que tinha um quarto de hora para sair de uma escola e estar noutra, a uma distância de 15/20 quilómetros, não era fácil, não podia haver qualquer atraso. Em Ovar eu só tinha seis horas, era chegar lá, dar aula e vir embora, nem havia tempo para integração, conhecia pouco os colegas, conhecia um com quem já tinha trabalhado em Aradas, mas via-o apenas uma vez por semana, era à quinta-feira quando lá ia, de propósito, dar uma aula de 45 minutos. No ano a seguir fiquei colocado em Estarreja, o ano completo, um bocadinho mais perto de casa, 40/50 quilómetros. Foi um bom ano, um bom ambiente na escola, com os colegas, alunos interessados, acho que me integrei bastante bem na escola. Uma escola com projetos engraçados, comecei com um projeto de Xadrez naquela altura, entretanto saí, não sei se teve continuidade, se alguém lhe pegou. Desenvolver projetos e depois ter de sair da escola é para esquecer. Já estive em alguns projetos muito engraçados em que eu gostei muito de trabalhar, por exemplo, em Avis, um Centro de Formação Desportiva de Remo, fizemos um trabalho excelente com os alunos,

mas a que, infelizmente, eu não tive oportunidade de dar continuidade. Nunca tenho essa oportunidade de continuar, porque chega ao final do ano, acabou o contrato e tenho de ir embora. No ano seguinte nova escola, sou colocado em Coimbra, também um ano, viagens diárias, sozinho, uma escola diferente, uma escola de cidade, maior, alunos muito interessados, já com perspetivas bem definidas, também é bom trabalhar com alunos assim, quando têm perspetivas de futuro, ficaram algumas amizades, um ano bom.

E: Depois é colocado em Alfornelos, Amadora, o que é que aconteceu?

P: O ano letivo seguinte foi complicado, eu já estava a fazer um concurso em que concorria normalmente para perto de casa, que desse para ir e vir, mas nesse ano há uma alteração em termos de Governo que mexeu muito com os concursos, houve alguma confusão com os concursos, horários anuais, horários temporários, e eu não consigo ser colocado até janeiro. Em janeiro começam as ofertas de escola, fui colocado em Alfornelos, Amadora, num horário incompleto, vou só para tentar ganhar tempo de serviço, mas, passado algum tempo, consegui completar o horário, porque um colega teve um acidente durante uma aula, passou a estar de baixa e eu fiquei com as horas dele. Uma experiência diferente, nessa altura já estava casado, tive de deixar a minha esposa, ir para Lisboa, consegui ficar em casa de familiares, ia à segunda-feira de manhã e regressava à sexta-feira. Foi novamente voltar a um bairro, não a um bairro social como na minha primeira experiência em Lisboa, mas com alunos difíceis. Foi uma experiência diferente, até porque me tinha habituado a ficar perto de casa, a estar com a minha família, em minha casa, portanto foi complicado. No ano seguinte fiquei em Leiria, mas aí já ia e vinha. Cem quilómetros, duzentos quilómetros por dia, de carro, sozinho, foi um bocado desgastante, mas apesar de estar longe estava feliz, porque estava em casa. Apesar de fazer duzentos quilómetros por dia estava em casa, podia ir e vir, claro que tinha dias de sair às seis da manhã, para poder estar às oito e meia em Leiria e havia dias em que chegava a casa tarde, não era fácil, mas estava em casa. Claro que chega a uma altura em que esse cansaço provocado pelas viagens se sente, quando chego à escola, de manhã, já não vou com toda a força para dar aula, a primeira aula já custa, com o passar das semanas, dos meses, isso sente-se no corpo e na disponibilidade. Depois, no ano letivo seguinte, volto para Lisboa, Carnide, Bairro Padre Cruz, novamente um bairro, uma experiência diferente de todas porque não estive a dar propriamente aulas, mas com um PIEF, em que dava apoio a todos os professores. Eu ia a todas as disciplinas, não estava a dar Educação Física, acompanhava-os sempre, por serem alunos muito complicados, não foi fácil. Ainda por cima longe de casa, mais uma vez viagens à segunda-feira para Lisboa, à sexta-feira para casa. Apesar de ter tentado arranjar uma casa só para mim, com os preços que se praticavam, que não eram tão altos como hoje, mas eram muito altos, optei novamente, com um bocado de custo, por ficar em casa de familiares.

E: Depois passa novamente por três escolas, o que é que aconteceu?

P: No ano seguinte fico colocado pela Reserva de Recrutamento no Cartaxo, por um mês, entretanto eu tinha concorrido também a ofertas de escola para escolas TEIP e com autonomia, e sou colocado em Tábua, pelo que rescindo o contrato no Cartaxo ao fim de uma semana. Fui para Tábua fazer uma substituição, também não sabia quanto tempo é que era, mas arrisquei, porque Tábua era a sessenta quilómetros da minha residência, portanto demorava uma hora, dava perfeitamente para ir e vir todos os dias. Nessa altura também ocorre uma mudança na minha vida, a minha esposa estava grávida, e para lhe dar algum apoio arrisquei, mesmo não sabendo por quanto tempo era, mas o outro horário também era só por um mês. Entretanto, a colega que estava a substituir apresentou-se em fevereiro, estava em oferta de escola um horário para Paredes de Coura, Viana do Castelo, concorro, era o primeiro da lista, sou lá colocado. Nessa altura lembro-me que faltava mais ou menos um mês para a minha filha nascer, lá vou eu para Paredes de Coura, estamos a falar em duzentos e dez quilómetros, tinha a segunda-feira livre, ia na terça-feira de manhã e regressava ao fim da tarde de sexta-feira embora, quando havia Desporto Escolar, só conseguia regressar ao sábado. Tive de alugar casa, perto da escola, aí havia alguma oferta. Entretanto nasce a minha filha, consegui ir gozando a licença, depois voltei à escola, à mesma rotina. No ano seguinte inicialmente fui colocado em Alenquer, mas só lá estive uma semana, porque consegui um horário em oferta de escola, em Avis, Alentejo, e rescindi em Alenquer. Mais uma mudança, mais uma vez aquela situação, chegar lá, mochila às costas, tentar arranjar casa, aí foi difícil arranjar casa, não consegui arranjar casa mesmo em Avis, tive de arranjar casa numa aldeia que ficava a alguns quilómetros, uma aldeia alentejana, fiquei sozinho. Foi complicado ter de deixar a minha filha e a minha esposa, tinha sido pai há pouco tempo, tinha de ir na segunda-feira e regressava na sexta-feira à tarde, três horas de viagem para regressar a casa, foi complicado. Dessa escola, já há bocado falámos dos projetos, ficou a experiência de trabalhar num Centro de Formação Desportiva de Remo, projeto que, mais uma vez, quando terminou o ano, não pude continuar porque, apesar de haver intenção da escola em fazer a recondução, há um colega do quadro que pede mobilidade e que é lá colocado. No ano a seguir outra escola, Terras de Bouro, Gerês, mais uma vez ir e vir, são cento e setenta e alguns quilómetros, ia à segunda-feira, dava boleia a uma colega, à quarta-feira não tinha aulas à tarde e à quinta, de manhã, também não. À quarta regressava a casa e voltava na quinta à escola, demorava duas horas e pouco de viagem, era sair por volta da uma e meia da escola, chegava a casa às três e meia, quatro horas, para estar um bocadinho com a minha família, para regressar na quinta de manhã à escola. Nova residência, novamente arranjar casa, dessa vez não foi difícil, na escola colegas e funcionários já tinham conhecimento de algumas casas para arrendar.

E: No ano seguinte está novamente em três escolas.

P: Depois de dois anos com horário completo e anual, que podia, no terceiro ano, entrar no quadro, tive a pouca sorte de apanhar um horário temporário, Sátão, até janeiro, a

substituir um colega que tinha sido pai. Sátão é agrupamento, acabava por dar aulas em duas escolas. Cem quilómetros de distância, ir e vir todos os dias. Depois um mês no porto, viagens complicadas, porque entrar no Porto de carro é muito complicado de manhã, optei por ir de carro até Aveiro, apanhava o comboio até ao porto, depois apanhava o metro e fazia o resto do percurso a pé para a escola. Felizmente foi só um mês a fazer isto, não era fácil.

E: Como é que é estar um mês numa escola?

P: Estar um mês numa escola é tentar fazer o melhor, sabendo que não consigo fazer grande coisa, porque não chego a conhecer os alunos, a saber o nome, a reconhece-los pela face, a conhecer os colegas, a saber como a escola funciona, basicamente é ir lá, tentar dar as aulas o melhor possível e é só, um mês não dá para nada. E depois é ter a perspetiva de não continuar, eu sabia que no final do mês terminava o meu contrato e me ia embora, o que é obviamente desmotivante. Termino o ano em Grijó, também na zona do Porto, à entrada, já não tinha o problema de entrar no Porto, então ia de carro. O horário não era problemático, estive mais tempo, mas não foi até 31 de agosto, foi só até aos primeiros dias de agosto, porque estava a fazer uma substituição e o colega apresentou-se.

E: No último ano letivo esteve em duas escolas.

P: No ano passado estive nove meses em Vila Nova de Paiva, ir e vir todos os dias, duzentos e vinte quilómetros ida e volta, aí com a ideia de poder ficar o ano todo. Estava a fazer uma substituição, mas as indicações que me davam era que a colega não se iria apresentar. Entretanto, em maio, ela apresenta-se, foi a uma junta médica e mandaram-na apresentar-se, e tive de sair, assim, de um momento para o outro. Acabei o ano na Pampilhosa da Serra, mais uma vez ir e vir, cento e vinte quilómetros para cada lado, duzentos e quarenta quilómetros por dia, uma viagem também muito cansativa porque não havia outra opção que não ir pelo meio da serra. Optei por ir e vir também porque não sabia por quanto tempo é que era, acabei por ficar dois meses, também não foi até 31 de agosto, o contrato acabou no início de agosto.

E: Como é que perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?

P: Espero que melhores, tenho notado alguma melhoria, começa a haver mais horários, mesmo assim, na minha área de residência continua a não haver muitos, por isso perspetivo continuar longe de casa. Provavelmente terei de concorrer para longe de casa para conseguir ser colocado com o objetivo de, ao fim de três anos, de acordo com a "Norma Travão", entrar para um Quadro de Zona Pedagógica, penso que a única hipótese de entrar para o quadro vai ser essa.

E: Quais são os sentimentos que vivencia mais frequentemente cada vez que se vê na iminência de mudar de escola?

P: Normalmente, no final de agosto, há sempre ali uma tensão, à espera do dia em que vão sair as colocações, nunca se sabe qual é o dia. Por parte do Ministério nunca há o cuidado de informar quando é que vão ser divulgadas as colocações, nós nunca sabemos. Onde é que vou ser colocado? Vou ser colocado perto de casa e vou poder continuar com a minha família, ou vou ter de sair, ir para longe, arranjar casa, viagens, ter de deixar a minha filha, ter de deixar a minha esposa? Há sempre essa tensão, há ali uma semana ou duas, no final de agosto, em que ando um bocado chateado. Em termos familiares não é fácil, e agora com a minha filha é mais complicado, ter de a deixar, noto nela que já se apercebe que eu vou estar longe de casa, e até mesmo alguma alteração no comportamento. Por exemplo, quando vou levá-la ao infantário, à segunda-feira eu consigo levá-la ao infantário, e normalmente ela nunca ligava nenhuma, chegava, ia ter com os colegas e não ligava. Agora agarra-se a mim, há ali um bocado em que não me quer deixar ir embora, porque ela percebe que eu, à noite, já não vou estar com ela.

E: Que relevância é que atribui a essas implicações familiares na sua estabilidade profissional?

P: O facto de estar longe de casa, de não estar com a minha família, não estar com a minha filha, não poder dar apoio à minha esposa, influencia. Se chego a uma aula e sei que a minha filha está doente e que eu estou longe, por exemplo, a minha cabeça não está só na minha aula e nos meus alunos. Há alturas em que a semana parece que demora mais tempo a passar, em que custa estar longe, em que a motivação não é a mesma.

E: Como avalia o impacto da mobilidade a que tem sido sujeito na sua motivação pessoal e profissional?

P: Pois, já me passou pela cabeça deixar o ensino muitas vezes, já pensei várias vezes em ir fazer outras coisas. O facto de ter começado a ficar colocado longe de casa também me impede de fazer muitas coisas que eu fazia e com muito prazer, não era só a questão monetária, mas que me dava prazer, o treino, treinar uma equipa, por exemplo, é algo que me dá muito prazer fazer e que tive que deixar porque estou longe. Num ano estou num sítio, no outro ano estou noutro, mesmo que queira pegar numa equipa onde estou colocado não o faço porque ao fim de semana o que eu quero é ir para casa. Deixei de fazer muitas coisas que gostava de fazer, que me davam prazer, em termos monetários também sinto a diferença, mas tive de abdicar, é desmotivante.

E: Que relação estabelece entre a mobilidade e o seu desempenho como professor?

P: O chegar cansado, ter de fazer uma viagem de cem quilómetros, chegar cansado à escola, isso vai-se notar depois na forma como eu trabalho com os meus alunos, a atenção que lhes dou, eles podem fazer qualquer coisita e eu já estou sem cabeça, já reclamo mais com eles. Depois o regresso para casa, outra vez o ficar cansado, isso vai-se refletir na

preparação das aulas, na organização das aulas, no outro trabalho que temos de fazer, a direção de turma, já não há cabeça para nada disso.

E: Como carateriza as relações que tem mantido com as comunidades escolares e educativas por onde tem passado?

P: As relações são boas, mas eu noto que, se calhar com os anos, estou a ficar um bocadinho mais velho, eu quando era mais novo era mais aberto, quando chegava às escolas conseguia integrar-me mais com os outros colegas. Agora noto que me resguardo mais, mas mantenho uma boa relação com diversos colegas de diferentes escolas, continuo a falar com eles, em algumas escolas até tento saber como é que as coisas estão, como é que os projetos que também eu iniciei se estão a desenvolver. A integração também depende das escolas, há escolas que tanto a Direção como os colegas nos recebem de braços abertos, há escolas que fazem uma receção aos professores novos, há outras que não, chegamos lá e pronto, assunto arrumado, vamos conhecendo os colegas e o funcionamento da escola. Há escolas onde a integração é mais fácil, noutras nem tanto.

E: Como avalia o seu compromisso com os Projetos Educativos das diferentes escolas por onde passou?

P: Se estiver um mês é esquecer, não conheço, nem faço por isso, porque sei que passado um mês vou embora. Noutras situações em que estou 3/4 meses também não há tempo. Quando estou um ano, tomo conhecimento de algumas coisas, em reuniões, sempre se fica a conhecer alguma coisa, mas não me integro também muito porque já sei que, no ano a seguir, quando já estou a conhecer o funcionamento da escola, como é que lá se trabalha, como é que os colegas trabalham, o que é que pretendem na escola, eu salto fora, vou para outra escola. E quem perde é a escola e são os alunos, porque passamos um ano a ver como as coisas funcionam, e quando podíamos ser úteis à escola, deixamos de o ser porque vamos embora.

E: Qual o impacto da mobilidade no seu desenvolvimento profissional?

P: Aumentei a minha graduação, fiz o Mestrado. Vou fazendo formação, apesar de não ser obrigado, como contratado. Mas há formações ao fim de semana, ora, se eu vou fazer uma formação ao fim de semana vou deixar de estar com a minha família. Tento fazer, ou durante a semana, que normalmente não há, ou tento arranjar na minha área de residência, para não retirar muito tempo à família, mas acabo por retirar, normalmente as ações de 25 horas são dois fins de semana, sábado e domingo, em que deixo de estar com a família para fazer formação.

E: Relembrando as motivações e expetativas que o levaram a escolher a profissão, qual é o seu estado de espírito agora em relação à profissão?

P: Saturação, como disse, já me passou pela cabeça muitas vezes largar o ensino e ir fazer outras coisas. Por diversas razões, pela questão monetária, porque não acho que seja bem remunerado, até pelos custos resultantes do facto de estar longe, como o custo das viagens e de ter de arrendar uma casa, os gastos são muito grandes. E a instabilidade, o não conseguir entrar para um quadro, o ser colocado num horário que nunca sei quando é que acaba, há horários que são por um ano e que sei quando acabam, mas quando são horários temporários nunca sei quando acabam, o que traz uma instabilidade muito grande à minha vida profissional. Olhando para trás, no início eu pensei que fosse mais fácil estabilizar, ter uma vida estável, em casa, com a minha família, nunca pensei ao fim destes anos todos ter de sair de casa, deixar tudo, e aqui vou eu, é complicado.

E: E aspetos positivos da mobilidade, quais é que destacaria?

P: O conhecer o país se calhar é positivo, já passei por diversas zonas bonitas, em que tive oportunidade de conhecer terras novas, que ainda não conhecia, pessoas com formas de estar diferentes. Também o facto de andar de escola em escola acabo por conhecer pessoas com conhecimentos diferentes, com culturas diferentes, o que também me enriquece, essa talvez seja uma vantagem da mobilidade, conhecer formas de trabalhar diferentes, conhecer pessoas diferentes, culturas diferentes. Agora, tudo isso, não chega ao estar em casa, ao estar com a família. São vantagens quando queremos pensar em vantagens, mas são um mal menor. Pelo facto de andar de um lado para o outro aprendi muitas coisas, mas também acho que os meus alunos perdem muito por eu estar sempre a mudar, o facto de estar longe, em termos emocionais, vai condicionar as minhas aulas, e depois, outras coisas que eu fazia fora da escola, como o treino, eu conseguia transpor para a aula, o que as tornava mais ricas em termos de conteúdo, noto que perdi essa capacidade de trazer coisas novas para a escola.

E: Estamos no fim da entrevista, dou-lhe agora oportunidade para acrescentar alguma coisa, se assim o entender, que julgue pertinente em relação a esta temática e que não tenha sido referida.

P: Não há muito a dizer, talvez olhar para trás e perguntar, se eu soubesse o que sei hoje mudava? Se calhar sim, se calhar não, eu gosto da minha profissão, gosto de trabalhar com crianças, com jovens, gosto do ensino, não gosto é de ter de andar com a casa às costas, de um lado para o outro e ter de deixar a minha família. Ponderando tudo, é difícil, não sei, se quando entrei para a Universidade soubesse que ia ter esta instabilidade, não sei, mas pensaria bem se seguiria o ensino.

E: Resta-me, mais uma vez, agradecer a sua colaboração e desejar-lhe as maiores felicidades pessoais e profissionais.

P: Obrigado!

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ENTREVISTA 10

IDENTIFICAÇÃO:

Género: Feminino
Idade: 41
Residência habitual (Concelho): Guarda
Grupo Disciplinar: 300 - Português
Habilitação Académica: Mestrado
Tempo de Serviço: 17 anos
Situação Profissional: Professora contratada
Nº de escolas: 17

Entrevista: Sujeito 10

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a disponibilidade que teve para participar nesta investigação, depois de eu lhe ter explicado os objetivos da mesma, de me ter disponibilizado os seus dados biográficos e de estar disponível para a realização desta entrevista. A primeira questão que lhe quero colocar tem a ver com a escolha da profissão. Em que momento é que perspetivou a possibilidade de ser professora?

Professor (P): Exatamente no 9º ano, quando tive a sorte de ter como professora de Português a professora que tive. A forma tão entusiasta como ela transmitia aquilo que sabia fez com que desejasse ser como ela, e foi desde esse momento, sem sombra de dúvida. Eu olhava para ela e pensava, um dia eu quero fazer o mesmo com o mesmo entusiasmo, e foi aí, escolhi línguas por causa dela, e a profissão também.

E: Que outras motivações estiveram nessa decisão?

P: Sinceramente não refleti muito, se tivesse refletido não seria professora, de certeza. Tenho uma irmã que é professora de Matemática e que é mais velha do que eu e, portanto, juntando esta motivação com o olhar para a minha irmã, que era de certa forma um modelo, e tentar seguir-lhe as passadas, não foi muito difícil.

E: Qual era a imagem que tinha da profissão nessa altura?

P: Eu acabei de falar da minha professora de Português, portanto tinha a melhor. Os meus professores eram, todos eles, referências em todos os sentidos, eu tive, de facto a sorte de ter bons professores, eu respeitava-os e admirava-os, quer os do secundário, quer posteriormente os da faculdade. A imagem que eu tinha era a melhor.

E: Que expetativas de futuro tinha em relação à profissão?

P: A minha expetativa era fazer aquilo que eu queria fazer, crescer e aprender cada vez mais, e envelhecer nesta profissão, tal como os meus professores tinham feito. Essa era a minha expetativa, porque nunca pensei muito, esse foi o problema, nunca tive noção das dificuldades em termos de concurso, portanto, na altura aquele era o meu objetivo, era como um casamento, para sempre.

E: Como ponderou a mobilidade como fator inerente à profissão?

P: Não ponderei, porque para mim não fazia sentido ponderar, quer dizer, eu era uma jovem que saí, fui para a faculdade, e portanto, a mobilidade, na altura, até era uma aspeto que me agradava, porque não estava presa, tinha disponibilidade, e portanto, como tinha tido disponibilidade para ir estudar para a Universidade, tinha disponibilidade para essa mobilidade, na altura não me causou constrangimento, de todo.

E: Como é que recorda o ano da profissionalização?

P: Fiz a profissionalização em Coimbra, recordo os meus colegas de estágio, com quem partilhei sucessos e frustrações, recordo as orientadoras que foram ótimas orientadoras, extremamente rigorosas, já com uma carreira longa também, estavam as duas perto da reforma. E recordo que aquele primeiro contacto com os alunos me fez acreditar que, de facto, eu estava no sítio certo. Era uma escola secundária, eu tive a sorte de ter ótimos alunos, como infelizmente não voltei a encontrar e, portanto, foi um ano extremamente desafiador para mim, tinha 10º e 12º ano, acabada de sair da faculdade, e tive de trabalhar bastante, mas foi muito gratificante. Porque aprendi muito, porque acho que cresci muito, porque acho que trabalhei muito bem e, lá está, veio alicerçar ainda mais a minha convicção de que aquele era o meu caminho em termos profissionais. E durante alguns anos confesso que continuei a pensar assim.

E: Como recorda o primeiro ano a seguir à profissionalização.

P: O ano a seguir à profissionalização foi em Figueira de Castelo Rodrigo, estive o ano completo, foi a minha primeira experiência com os miniconcursos, que na altura ainda existiam, tive a sorte de não ficar muito longe de casa, tive a sorte de entrar numa escola com uma Direção excelente, com ótimos profissionais, eu sempre disse que foi a melhor escola por onde já trabalhei e os melhores profissionais com quem já trabalhei. Entrei com doze horas, mas o Diretor muito facilmente me completou o horário, porque tinha muito boa vontade e, de facto, foi um ano que correu muito bem, quer em termos pessoais quer em termos profissionais. Tinha 12º ano, foi um desafio, porque foi a primeira vez sem rede, não tinha as minhas orientadoras por trás, mas correu muito bem, os alunos fizeram exame nacional e os resultados foram ótimos. Portanto, lá está, foi um ano que

também me fez acreditar que esta era a profissão certa para mim. Foi também um ano de muita responsabilidade, em termos de escola, porque fiz parte do secretariado de exames, lá está, foi um ano que correu muito bem e eu senti que tinha muitas responsabilidades, mas também consegui fazer frente a todas elas com profissionalismo, foi um ano muito marcante.

E: No ano seguinte esteve em duas escolas.

P: No ano seguinte fui colocada em Seia, aí comecei a verificar que isto não era tão fácil quanto parecia, fui fazer uma substituição de um mês, de uma colega que estava a gozar férias e, portanto, passado um mês ela regressou. Foi extremamente ingrato, porque ela tinha direção de turma, tive um trabalho inicial muito grande, tive de reunir com os pais, fazer tudo, e depois, passado um mês, fui embora, basicamente com aquela sensação que aquilo que tinha feito não tinha servido para nada. Foi um mês muito cansativo porque eu, na altura, vivia do Fundão e, portanto, nem sequer se justificava arranjar casa por um mês, fazia a viagem todos os dias, sozinha, depois começou o mau tempo, foi realmente cansativo. Foi daquelas substituições em que eu sabia exatamente que era por um mês, fiz o trabalho da melhor forma possível, com todo o profissionalismo, mas passado um mês fui-me embora, nem mais um dia, nem menos um dia. Foi muito ingrato também porque os miúdos sabiam que eu só iria estar um mês, porque a pessoa que eu estava a substituir era da casa, felizmente não era doença, nada que comprometesse o seu regresso, e senti ali que, perante os alunos, não tinha grande autoridade, porque eles tinham a noção de que eu estava ali um mês e depois ia embora. Depois, quando saí, estive uma semana em casa e, entretanto, fui colocada em Pinhel, onde estive até ao final do ano. Em Pinhel fiquei lá a viver e foi exatamente o oposto, fui substituir uma colega que estava com uma situação de saúde muito grave, foi muito ingrato porque, nestes anos, foi das melhores pessoas que conheci, os miúdos tinham uma adoração por ela que era uma coisa impressionante. É muito complicado quando nós vamos substituir alguém de quem se gosta muito, é muito complicado fazermo-nos até aceitar, e nesse sentido foi um bocadinho complicado. A situação da colega era muito complicada, reuni em casa dela, passou-me os materiais todos, ajudou-me, sempre muito disponível, mas depois veio a falecer. Foi um ano complicado para mim porque estava a substituir alguém de quem os miúdos gostavam muito e era complicado para eles aceitarem, e depois o final foi muito trágico. No ano seguinte fui colocada em Moimenta da Beira, também fiquei lá, sozinha, nunca fui muito apologista de partilhar alojamento, nem viagens, porque os horários não são fáceis e é complicado fazer depender a nossa disponibilidade da disponibilidade dos outros, ainda que isso represente alguma poupança. De Moimenta da Beira recordo alunos, mas recordo sobretudo os colegas com quem trabalhei, com quem ainda hoje me dou. Eu nesta fase ainda estava na fase "cor de rosa" em termos da minha vida profissional. Fui colocada no início, fui colocada num horário anual, o sítio também era bastante agradável, correu tudo com muita naturalidade, eu também sou uma pessoa espontânea, sempre me relacionei

com toda a gente e fiz amigos que ainda hoje conservo. Foi um ano muito agradável, quer em termos pessoais quer em termos profissionais, correu tudo muito bem, que é o que se pretende. No ano letivo seguinte fui colocada no Montijo, fiquei um bocado atrapalhada no início, tinha passado por meios relativamente pequenos, tirando Coimbra. Confesso que fiquei um bocado atrapalhada, a viagem tornou-se consideravelmente mais longa, tive grandes dificuldades em arranjar casa, foi uma funcionária da escola que me arranjou lá um cantinho na casa dela porque não conseguia arranjar casa. Estava no Bairro da Bela Vista, os alunos eram complicados, mas o que recordo que correu menos bem foi que tinha filhos de colegas, no secundário, e senti alguma pressão. Mais uma vez fiz um dos melhores amigos que tenho ainda hoje, porque acho que uma das coisas que nós levamos desta profissão, e o bom de mudar de escola, são os amigos que fazemos. Não são muitos, eu faço a distinção entre amigos, colegas e conhecidos, mas tenho tido a sorte de, pelo menos, um bom amigo eu levar para a vida, e isso faz com que valha a pena, sinceramente.

E: No ano seguinte é colocada em Souselo, Cinfães, onde permanece dois anos. Foi a primeira vez que ficou dois anos consecutivos na mesma escola, como é que foi?

P: Estive dois anos em Souselo, Cinfães, no primeiro ano fui colocada por concurso, normalmente, nessa altura já não havia miniconcursos, fui colocada, com turmas regulares, foi um ano muito enriquecedor em termos pessoais, gostei muito do agrupamento, nessa altura havia uma preocupação, por parte das direções, em fazer com que os professores tivessem as condições necessárias, eu fui sempre colocada em horários incompletos mas nunca cheguei ao Natal com horário incompleto. Havia, de facto, vontade de nos verem satisfeitos, eu recordo-me desse Diretor que me disse, "- Não te preocupes, eu vou-te completar o horário!", e assim foi, de facto, acho que atualmente as coisas mudaram, é claro que as Direções também estarão mais limitadas. Foram dois anos na mesma escola, mas foi quase como se não tivessem sido, porque no primeiro ano eu estive com turmas do ensino regular e no ano seguinte eu fui colocada em outubro, por concurso, num horário exclusivamente noturno. Tinha EFA's, que eu nunca tinha tido, portanto eu não estava na escola durante o dia, ou seja, não via nem os alunos nem os colegas do ano anterior. Foi um ano muito diferente do anterior, o meio era muito rural, muito pobre, os alunos não tinham as competências básicas, foi uma oportunidade de se fazerem outras atividades, tentar pegar na história de vida de cada um, tentar valorizar as competências que eles já tinham. Foi um ano completamente diferente, foi na mesma escola, mas foi como se não tivesse sido. No ano seguinte fiquei colocada em Vilar Formoso, fui colocada num grupo de recrutamento com o qual nunca tinha trabalhado, a minha formação é no terceiro ciclo e secundário, nesse ano sou colocada no segundo ciclo, portanto também foi uma novidade. Mais uma vez uma escola extremamente simpática, foi o ano em que conheci o meu marido, que é meu colega, efetivo, felizmente, e que era meu colega na altura, os colegas que tinha nessa altura são os amigos que hoje tenho na minha vida, foi o ano que marcou uma viragem na minha vida, por assim dizer. No ano a seguir, já vivia na Guarda, fui colocada em Castelo de Vide, Portalegre, mais um ano fora, mais uma escola extremamente simpática, colegas extremamente afábeis, mas eu tinha

conhecido o meu marido no ano anterior, e confesso que foi nesse ano, pelo facto de me afastar novamente, que eu percebi o constrangimento da distância, da mobilidade. Esse ano foi muito complicado, porque tinha acontecido uma mudança na minha vida em termos pessoais e depois, de um momento para o outro, ter de ir embora para tão longe, tornou-se complicado em termos emocionais, sobretudo. Estava muito bem em termos de escola, mas já não tinha tanta abertura para sair de casa, e foi nesse ano que decidi que não saía mais.

E: No ano seguinte acumula horário em duas escolas.

P: O ano letivo seguinte foi um ano atípico em todos os sentidos, e foi um ano que determinou também muitas mudanças na minha vida. Fui colocada em Manteigas, em agosto, foi a primeira e única vez em que eu fui colocada em agosto, e na primeira reunião geral o Diretor diz que está entre os professores colocados o novo professor bibliotecário do agrupamento, era eu. É um cargo que não costuma ser atribuído a um contratado, que é o meu caso, e que requer formação especializada na área. Eu, nesse ano, fiquei então como professora bibliotecária, o que para mim foi uma novidade, fui fazer uma especialização em Beja, na área das bibliotecas escolares, porque não conseguia abraçar esse desafio sem saber que ia conseguir fazê-lo bem, sem formação não ia conseguir, entretanto inscrevi-me no Mestrado, também na área das bibliotecas escolares, para tentar fazer o meu trabalho da melhor forma. Como me faltava uma hora no horário e vi que havia uma oferta de escola em Mangualde, de três horas no ensino noturno, achei que valia a pena conciliar, e foi o que fiz. Consegui conciliar tudo, ainda não era mãe, na altura, mas foi um ano trabalhoso, muito trabalhoso, mas quem corre por gosto não cansa. No ano seguinte reunia as condições para ser reconduzida em Manteigas, mas não fui reconduzida no início, recorri e obtive a recondução. Continuei com a função de bibliotecária, foi isso que me valeu a recondução, era só metade do horário porque a escola era pequena, a outra metade era com componente letiva, mas não continuei com os mesmos alunos. Uma das grandes vantagens que eu vejo em continuar na mesma escola é exatamente a continuidade pedagógica, confesso que até hoje nunca a consegui, mesmo repetindo a escola, como foi o caso. Não continuei com os mesmos alunos, mas continuei com o mesmo cargo, claro que nos permite fazer um trabalho muito mais consistente, é diferente de estar sempre a recomeçar do zero, a continuidade é quebrada e o nosso trabalho acaba também por o ser, de certa forma. No ano letivo seguinte fui colocada em Penamacor, estive um ano, mas mal trabalhei porque estava grávida e era uma gravidez de risco que me impedia de fazer as viagens.

E: No ano seguinte não concorreu.

P: No ano seguinte não concorri porque fui mãe e o grande projeto da minha vida era a maternidade. Achei que era demasiado cedo para abandonar uma criança tão pequena, decidi mesmo não concorrer, por opção. No ano letivo seguinte só concorri a partir de fevereiro, em oferta de escola, por questões muito pragmáticas, fui colocada na Marinha

Grande. Tinha perdido o prazo da garantia na Segurança Social, e ou eu trabalhava seis meses ou perdia toda e qualquer regalia em termos de proteção social. Foi uma decisão muito complicada, mas aí tive de sair de casa e levar a minha filha comigo. Não foi uma coisa irrefletida, a minha irmã vive na Batalha, eu quando concorri sabia que o horário era noturno, contactei a escola, concorri para esse horário em particular porque permitia-me ficar em casa da minha irmã durante os sete meses, eu só precisava de seis. Durante o dia ficava com a minha filha, ao final do dia ia trabalhar e a minha irmã ficava com ela, à meia noite eu estava sempre em casa. Portanto, acabou por não comprometer o que eu queria, que era ficar com a minha filha até aos três anos em casa, mas só concorri mesmo porque precisava dos seis meses de descontos, caso contrário perderia todas as regalias que tinha. Foi também uma experiência nova porque fiquei a ensinar português, língua não materna, a estrangeiros, tinha indianos, ucranianos, russos, foi um ano muito engraçado, aprende-se muito com estas partilhas culturais. Foi um ano muito gratificante também porque começar com pessoas que mal falam português e chegar ao fim e perceber que há ali uma evolução, o que, às vezes, eu não noto nos alunos que tenho atualmente, foi gratificante, vê-los progredir. No ano a seguir à Marinha Grande fico colocada na Guarda, só um mês, e estou novamente grávida, da minha segunda filha, fiquei numa substituição, mas só trabalhei uma semana, porque a gravidez de risco repetiu-se. Isto permitiu-me concorrer para Loures, porque estando em gravidez de risco sabia que, à partida, não teria de ir para Lisboa, porque entre os meses de gravidez e a licença de maternidade, o ano letivo passava, o que veio a acontecer. No ano a seguir concorri, mas não aceitei a colocação, que seria no Fundão, um horário completo, até ao fim do ano letivo. Mas lá está, depois de ter ficado com a minha primeira filha em casa até quase aos três anos, achei que com esta também não a podia deixar. Não fiquei até aos três anos, fiquei até aos dezoito meses, mas acabei por não aceitar a colocação, por opção, preferi ficar com a minha filha em casa.

E: Nos dois anos seguintes fica colocada em Trancoso.

P: Depois fiquei em Trancoso, dois anos, que era relativamente perto de minha casa, vinte quilómetros, ia e vinha facilmente. Fiquei dois anos seguidos, mas foi por concurso, foi coincidência, no primeiro ano tenho turmas de secundário, a escola era simpática, os alunos também, foi um ano que correu extremamente bem, depois da pausa foi uma boa escola para regressar. No ano seguinte, como não estavam a contar comigo, acabei por ficar com outros alunos, nada fáceis, nomeadamente cursos CEF, portanto, mais uma vez, apesar de continuar na mesma escola, não houve continuidade pedagógica. Foi importante o facto de continuar com um conjunto de pessoas com que me relaciono bem, a nossa profissão é tão difícil que é importante que nós tenhamos um grupo de trabalho coeso, que se saiba apoiar, é fundamental trabalhar de forma colaborativa. No último ano letivo estive em Mangualde, não na escola onde tinha estado anteriormente, mas num agrupamento onde dava aulas em duas escolas. Era uma acumulação fácil, porque as escolas são vizinhas, embora notasse alguma diferença em termos de colegas. A maioria do meu horário era na básica, do terceiro ciclo, e dava apoio ao secundário na secundária, notava ali alguma diferença em termos de ambiente, mas era um agrupamento muito organizado,

em termos de funcionamento e de dinâmica. Em termos de funcionamento de grupo era tudo muito organizado, pode parecer um pouco claustrofóbico, porque o trabalho tem de ir todo naquele sentido, mas permite um trabalho concertado, o que nem sempre acontece nos agrupamentos. A mobilidade não devia, mas pode interferir nesta dinâmica de grupo, neste trabalho mais colaborativo, neste agrupamento não senti isso, mas há escolas em que as coisas estão um bocadinho enraizadas e quem chega de novo sente-se um bocadinho perdido, não se sente integrado, é quase como se as pessoas assumissem que quem chega deve saber aquilo que está instituído na escola, e a realidade não é essa.

E: Como perspetiva os próximos anos em termos de mobilidade?

P: Em termos de mobilidade, para mim, não vai ser muito pior do que é porque eu não vou concorrer para longe, já estabeleci o meu limite em termos de distância. Eu não vou comprometer a minha estabilidade familiar por causa desta profissão. Eu não concorro para efetivar porque eu não quero sair de casa, este QZP vai até Vila de Rei, é incomportável, para efetivar não concorro, a continuar como professora serei uma eterna contratada. No ano passado fui contratada por um mês, acabei por ficar, mas andei o ano todo sem saber se ficava, se não ficava, este ano é a mesma coisa, esta instabilidade mexe um bocadinho comigo. A minha grande questão nos últimos tempos tem sido como é que eu perspetivo o meu futuro, e não tem a ver só com a questão da mobilidade, tem a ver com a questão da profissão. Eu, neste momento, confesso que estou a atingir o meu limite, estou muito desencantada e não sei até que ponto é que me apetece continuar. Ao contrário do que eu imaginava no início, eu não me vejo a envelhecer na profissão. Esta geração angustia-me um bocadinho, eu não vejo nos miúdos vontade de aprender, não vejo espírito crítico, não vejo iniciativa, eu não vejo nada. Eu sinto que não estou a fazer a diferença, e isso faz-me sentir frustrada, desencantada. Já tentei mudar de vida nestes últimos anos, já tentei mudar de profissão, mas não tenho conseguido, ou porque não tenho experiência, ou porque as minhas habilitações não são adequadas. Confesso que não consigo ser entusiasta em relação a uma profissão para a qual eu dei tanto, e tenho dado, não sou nada acomodada, fiz a especialização, fiz Mestrado, abraço os desafios, trabalho imenso e sinto que não sou recompensada por isso, falha a valorização e o reconhecimento do nosso trabalho.

E: Descreva os sentimentos mais frequentes que vivencia cada vez que se vê na iminência de mudar de escola.

P: Neste momento, sinceramente, não penso muito nisso, a grande dúvida é saber se vou ser colocada ou não, como eu concorro a mobilidade não pode ser para muito longe. Na primeira parte da minha carreira, em que a carreira era a prioridade da minha vida, e foi durante muitos anos, era uma angústia sem igual, sinceramente, porque eu queria mesmo

ser colocada, queria mesmo ter uma escola. Antes de ser colocada e sem saber, a mim não me preocupava tanto para onde iria, o problema era se seria colocada ou não. Nessa altura fazia diferença, nesta fase da minha vida confesso que aprendi a lidar com isso, felizmente tenho uma situação familiar estável, a não colocação não seria dramática financeiramente, tenho lidado bem com isso, porque estou muito absorvida pelas minhas filhas, eu entrego-me muito a esse papel de mãe e de dona de casa também. Mas a angústia é sempre a mesma, se serei colocada ou não, se terei uma vaga ou não terei, se será uma substituição ou será anual, mas lido bem com isso, cada vez melhor.

E: Já percebi que privilegia a estabilidade familiar, que implicações familiares é que destacaria da mobilidade.

P: Completamente, a família é a minha prioridade, lá em casa o sistema é muito matriarcal, o apoio à família e às filhas é maior da minha parte, lá em casa tudo passa um bocado por mim, por isso é que sair novamente não é opção, saindo eu não poderia dar apoio à família.

E: Como avalia o impacto da mobilidade na sua motivação pessoal e profissional?

P: Não acho que exista grande impacto, eu até vejo algumas vantagens na mobilidade, o facto de trabalhar em várias escolas, com vários colegas diferentes, com formas de trabalhar diferentes, com várias metodologias diferentes, ganha-se muito como isso, aprendemos muito mais do que um colega que passa anos numa escola, que apenas usa aquela forma de trabalhar, e isso eu acho que é uma mais valia, muito sinceramente. Tem também outra vantagem, e eu sempre o disse, se as coisas correm menos bem num ano, em termos de alunos, porque foram mais complicados, há sempre a possibilidade de sair, e no ano a seguir as coisas serem melhores. É claro que a mobilidade compromete a continuidade pedagógica, mas o mais grave para mim é o facto de passar duas horas por dia na estrada, que são duas horas a menos que eu tenho para a família e para o trabalho, sinto que as viagens me roubam muito tempo, eu noto muito isso, sinto falta de tempo ao final do dia, principalmente quando tenho horário completo.

E: Como carateriza as relações que tem mantido com as diferentes comunidades por onde tem passado?

P: Boas relações, eu relaciono-me muito bem, considero-me uma pessoa simpática, extrovertida e, portanto, regra geral, relaciono-me muito bem. Todos os anos ficam amigos que eu guardo para toda a vida, tem corrido bem, embora haja sempre algumas escolas, um bocadinho mais elitistas, onde é mais complicada a integração.

E: Como avalia o seu compromisso com os projetos educativos das escolas por onde tem passado?

P: Depende das escolas, a escola onde estive no ano anterior era de tal forma organizada que eu, assim que cheguei, acabei logo por me inteirar do projeto educativo porque a escola o proporcionou. Mas depende da dinâmica das escolas, às vezes temos de ser nós a procurar os documentos, até porque é obrigatório, começa logo pelas planificações, tenho de tentar perceber a dinâmica. Agora, como não conheço o contexto, o projeto educativo não fará tanto sentido para mim como para os outros colegas que já estão há mais tempo na escola e estão mais integrados.

E: Qual o impacto da mobilidade no seu desenvolvimento profissional?

P: Eu fiz a tal especialização e o Mestrado, mas ações de formação não tenho feito, por um lado porque, sendo contratada, não sou obrigada, por outro lado porque não tenho tempo, muito pela questão da mobilidade, mas também muito pela questão do trabalho que nos é imposto hoje em dia, que não é só o trabalho de sala de aula, muito dele é um trabalho burocrático e, portanto, não me deixa disponibilidade de tempo para fazer ações. Para além disso, fazer por fazer, para dizer que vou colecionar uns créditos, não estou para isso. O Mestrado e a especialização fiz porque tinha consciência de que, para fazer um bom trabalho, tinha de aprender mais, porque também daí não fui tirar nada de benéfico em termos de carreira.

E: Já me respondeu um bocadinho a isto, mas para além do que já referiu, e relembrando as expetativas e motivações que tinha no início, qual é o seu estado de espírito atual em relação à profissão?

P: Eu acho que sentimos todos um bocadinho o mesmo, os professores. Aquela imagem que eu tinha dos professores enquanto aluna não é, de todo, a imagem que hoje os nossos alunos têm de nós, sinto que não somos respeitados, que não somos valorizados, o nosso trabalho não é reconhecido pelos pais, pelos alunos, por ninguém. Neste momento ninguém valoriza o nosso trabalho, estou num estado de desentusiasmo, o entusiasmo desapareceu porque é muito ingrato trabalhar e sentirmos que não somos reconhecidos, que não somos recompensados, e não estou a falar de recompensas monetárias, estou a falar de reconhecimento. Eu tenho trabalhado tanto para fazer um bom trabalho, investi em formação e sinto que isso cai em saco roto, porque eu não vejo reconhecimento nenhum. Passei anos a abdicar, depois deixei de abdicar de algumas coisas mas continuo a abdicar de muito do meu tempo para isto, e o mais grave é que eu sinto que os alunos não querem aprender, e isso é o pior que pode acontecer, às vezes olho e penso, "o que é que eu estou aqui a fazer?".

E: Já referiu alguns, salientaria mais alguns aspetos positivos da mobilidade?

P: As vantagens que eu referi, acho que são, de facto, vantagens muito grandes. Eu costumo dizer muitas vezes aos colegas efetivos que todos eles deviam experimentar a mobilidade pelo menos uma vez, porque uma das coisas que eu tenho reparado, às vezes, eu chego a um agrupamento e noto quem não se tem movimentado, que acaba por estar um bocadinho acomodado, uma acomodação que acaba por comprometer um bocadinho,

na minha opinião, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Acho que toda a gente devia experimentar, não ter de fazer tantas horas e tantos quilómetros quanto eu, mas experimentar, porque as pessoas acomodam-se, deixam de ser exigentes consigo próprias, por vezes, não digo que sejam todas, mas a mobilidade não nos permite que isso aconteça.

E: Estamos a terminar a entrevista, dou-lhe agora oportunidade para referir alguma coisa que não tenha sido abordada e que julgue ser relevante em relação a esta temática.

P: Não, penso que já disse tudo, não tenho nada a acrescentar.

E: Estão resta-me, mais uma vez, agradecer a sua colaboração e desejar-lhe as maiores felicidades pessoais e profissionais.

P: Obrigada!

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

Apêndice IX - Análise de conteúdo das entrevistas

Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
. A escolha da profissão e a ponderação da mobilidade		
O momento da escolha e as motivações para a profissão	10	10
A imagem inicial e as expetativas em relação à profissão	10	10
A ponderação da mobilidade	10	10
. O percurso profissional marcado pela mobilidade		
Os percursos	10	10
Os sentimentos gerados pela mobilidade	9	10
As implicações familiares e pessoais	10	18
A precariedade / instabilidade	6	12
A influência das políticas educativas	6	11
As viagens e a mudança de residência	8	19
A acumulação em diferentes escolas	4	5
O regresso a uma escola / continuidade numa escola	9	12
As desvantagens da mobilidade	8	16
As vantagens da mobilidade	10	20
As perspetivas futuras	10	10
. A mobilidade e a profissionalidade		
A motivação pessoal e profissional	9	11
O desempenho profissional	10	15
A relação com a comunidade	10	18
O compromisso com os projetos educativos	10	10
O desenvolvimento profissional	9	11
. O estado de espírito atual em relação à profissão e sua relação com a mobilidade		
Aspetos intrínsecos à mobilidade	6	8
Aspetos extrínsecos à mobilidade	7	10
Sugestões	3	3

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

. A ESCOLHA DA PROFISSÃO E A PONDERAÇÃO DA MOBILIDADE

O MOMENTO DA ESCOLHA E AS MOTIVAÇÕES PARA A PROFISSÃO

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
(...) desde criança eu sempre quis ser professora (...), sempre fui uma boa aluna, gostava muito da escola, de estudar, adorava trabalhos de casa. (...) Adorei a minha professora primária e acho que isso também foi muito importante depois, na escolha da profissão. (...) eu gostava muito daquele ambiente da escola, eu gostava de estar na escola, eu gostava de aprender, sobretudo, e depois eu acho que isso foi ficando, e como gostava de aprender, passei a gostar de ensinar (Sujeito 1, páginas 1-2).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
Foi bastante cedo, foi mais ou menos ali no sétimo, oitavo ano, em que tive um professor que me cativou muito (S2, p.1).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 3
Foi apenas no último ano da licenciatura, (...) comecei a aperceber-me que não era assim muito fácil trabalhar naquelas áreas que eu queria e, por uma questão de segurança, acabei por fazer depois o ramo de formação educacional (...) também sabia que, para início de carreira, era aquilo que acabava por se tornar mais seguro para começar a trabalhar (S3, p.1).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
No momento em que finalizei a licenciatura (...) eu terminei o curso e, na altura, eu não tinha perspetivas profissionais. (...) na altura o que eu tinha pensado era trabalhar numa empresa (S4, p.1).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
(...) foi no nono ano, (...) eu comecei a notar, com o tempo, que era bom aluno e comecei a querer ensinar os meus colegas, e isso fez com que eu começasse a fazer as primeiras fichas, para os meus colegas, para fazermos revisões, e eu até corrigia, classificava, à semelhança de como os meus professores faziam, colocava a pontuação, isto começou no nono ano (S5, p.1).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
Foi uma escolha quase de segundo plano, porque no primeiro momento não era essa a profissão que queria, mas depois descobri que, se calhar, seria algo que eu gostaria de fazer, e repeti o 12º ano para ir para a via ensino, portanto foi nessa altura é que decidi. (…) A parte comunicativa, (…) a comunicação com o público que estava também muito presente na profissão de professor. Talvez também tenha achado que podia ajudar os alunos a crescer, queria experimentar (S6, p.1).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 1 Referência

Referência 1
Inicialmente, quando fui para o mercado de trabalho tinha o objetivo da informática e da programação, alguém me falou do ensino, eu candidatei-me e comecei a trabalhar em ambas as áreas. Como gostei da interação com os alunos, dediquei-me depois ao ensino (…). Foram os alunos que me cativaram, porque inicialmente não era a minha vocação, não perspetivava ser professor, só mesmo quando tive a primeira experiência (S7, p.1).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 1 Referência

Referência 1
Acho que foi a profissão que me escolheu a mim, entrei na profissão (…) com o intuito de mudar para investigação. Só que, com o passar do tempo, passei a gostar mais do ensino do que propriamente da parte da investigação (…). Com o passar do tempo, apercebi-me que dar aulas não era só dar matéria, era muito mais do que isso, era a interação com os alunos e com as pessoas e essa parte é que era a mais importante (S8, p.1).

ENTREVISTA SUJEITO 9 — 1 Referência

Referência 1
Basicamente só no final do secundário é que comecei a pensar nisso (…). Optei pelo ensino porque era uma possibilidade de seguir na área do desporto, porque sempre me vi a fazer algo ligado ao desporto. (…) Uma coisa que sempre me atraiu na profissão de professor foi o contacto com os alunos, o poder contactar com pessoas, mais do que com papeis, números, etc., estar à frente de um computador o dia todo não, a possibilidade deste contacto com as pessoas foi algo que também me levou para o ensino (S9, pp.1-2).

ENTREVISTA SUJEITO 10 — 1 Referência

Referência 1
Exatamente no 9º ano, quando tive a sorte de ter como professora de Português a professora que tive. A forma tão entusiasta como ela transmitia aquilo que sabia fez com que desejasse ser como ela, e foi desde esse momento, sem sombra de dúvida. Eu olhava para ela e pensava, um dia eu quero fazer o mesmo com o mesmo entusiasmo, e foi aí, escolhi línguas por causa dela, e a profissão também (S10, p.1).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

A IMAGEM INICIAL E AS EXPETATIVAS EM RELAÇÃO À PROFISSÃO

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
(...) eu sou duma geração em que éramos muito inocentes, ou seja, tínhamos um objetivo, mas não criávamos aquela expectativa do que é que vai ser, eu acho que vivíamos muito um dia de cada vez. Só tive depois a noção do que era de facto a profissão quando foi o ano de estágio, não é? Porque nós até lá era tudo muito fantasioso ainda (S1, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
Nessa altura tinha a imagem de uma profissão bastante estável, bem remunerada, apesar de massacrante, também tinha essa ideia. (...) quando eu entrei no curso, na faculdade, as regras eram bastante diferentes das que são hoje, se as regras fossem na altura como são agora, não teria ido para o ensino, mas na altura em que eu entrei na faculdade, havia garantias, garantias de uma estabilidade, tanto financeira como regional, o que me levou a optar por esta via (S2, p.1).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
Pelos professores que eu tinha na escola secundária, eles diziam sempre que era muito difícil, que cada vez estava pior, que a nível das áreas das humanidades era muito complicado. Não tinha uma boa imagem (...). Eu pensava que era uma questão de tempo, que as pessoas depois iam tendo o tempo de serviço suficiente, e que mais cedo ou mais tarde acabavam por ter uma certa segurança na profissão (S3, pp.1-2).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
Que era uma profissão cansativa, mas que dava garantias de estabilidade, que era uma questão de tempo até estabilizar, que com o passar dos anos as coisas iam melhorando (S4, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
(...) uma profissão prestigiada, bem remunerada, reconhecida pela sociedade, a sociedade tinha muita consideração pelos professores, a classe era prestigiada. (...) Via o professor como o detentor do saber, o que para mim era algo muito importante. Alguém que tinha aquilo que eu não tinha, em termos remuneratórios, era uma profissão onde se ganhava bem. (...) (S5, p.1).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
Na altura ainda era uma profissão relativamente bem vista, mas não tínhamos tanta informação como hoje em dia, até para a escolha da profissão futura, os jovens não tinham acesso a tanta informação (...). Era, se calhar, uma imagem um pouco fantasiosa, também,

do professor como alguém muito importante na sociedade. Digo fantasiosa porque hoje verificamos que o professor não é assim tão bem visto, não é assim tão respeitado, mas naquela altura sim, achávamos que sim, que era a base da sociedade, que construía o futuro, porque a educação está na base de tudo. (…) parecia-me uma profissão com futuro, com alguma estabilidade, o que não se veio a verificar. Mas naquele momento achava que sim, que em pouco tempo conseguia entrar num quadro, conseguia ter uma escola, estar com colegas e alunos mais ou menos fixos, e não foi o que aconteceu (S6, pp.1-2).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 1 Referência

Referência 1
Inicialmente tinha uma boa perspetiva, é claro que quando começamos a trabalhar dentro da área é que adquirimos outras perspetivas completamente distintas. Antes não temos grande ideia acerca da profissão porque não a conhecemos por dentro. Tinha uma imagem positiva, eu como fui bom aluno tinha essa perspetiva positiva enquanto aluno. (…) tendo em conta a experiência de outras pessoas, porque também tive na família professores, tinha boas expetativas, falavam bem da profissão, que tinha saídas profissionais a longo prazo, é claro que agora já não tenho essa perspetiva. Uma pessoa depois de ingressar muda de opinião, quando entrei no ensino vi que havia a possibilidade de haver alterações, mas as alterações foram para pior (S7, pp.1-2).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 1 Referência

Referência 1
Não a melhor, mas não tão má como agora. Que era trabalhosa, mas não tinha a noção da realidade em termos de andar a "passear" de um lado para o outro. Que era, por vezes, muito complicado gerir 20, 30 alunos por turma, que na altura eram muito maiores, que não era fácil. (…) no meu grupo era normal, passado o estágio, ficarmos efetivos. A expetativa era chegar ao final do curso e efetivar logo, mas eu saí no ano em que essa situação se alterou (S8, pp.1-2).

ENTREVISTA SUJEITO 9 — 1 Referência

Referência 1
Não tinha uma imagem muito bem definida, não sabia como é que as coisas funcionavam, em termos de horários, de funcionamento das escolas, não tinha essa ideia bem elaborada, as coisas foram surgindo, e quando comecei a trabalhar é que comecei a perceber como é que funcionava. (…) Naquela altura, quando eu comecei, as perspetivas eram outras, diferentes do que são hoje. Havia a perspetiva de conseguir entrar para o quadro, de ter uma vida mais estável, até porque o ensino é ligado ao estado, portanto seria uma vida mais estável. Não foi o que aconteceu com o passar dos anos, nunca tive a possibilidade de entrar para o quadro, de poder permanecer numa escola (S9, pp.1-2).

ENTREVISTA SUJEITO 10 — 1 Referência

Referência 1
(…) tinha a melhor. Os meus professores eram, todos eles, referências em todos os sentidos, eu tive, de facto a sorte de ter bons professores, eu respeitava-os e admirava-os, quer os do secundário, quer posteriormente os da faculdade. A imagem que eu tinha era a melhor. (…) A minha expetativa era fazer aquilo que eu queria fazer, crescer e aprender cada vez mais, e envelhecer nesta profissão, tal como os meus professores tinham feito. Essa era a minha expetativa, porque nunca pensei muito, esse foi o problema, nunca tive noção das dificuldades em termos de concurso, portanto, na altura aquele era o meu objetivo, era como um casamento, para sempre (S10, pp.1-2).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

A PONDERAÇÃO DA MOBILIDADE

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
Não tinha pensado nisso, eu sou do tempo em que as pessoas escolhiam uma profissão e, em princípio, trabalhariam no seu local de residência, e nos primeiros anos isso ainda aconteceu. Depois as coisas foram-se complicando e pronto, o ensino passou a ser muito diferente, mas nunca ponderei esse fator (S1, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
Inicialmente, enquanto somos jovens, até me cativava muito, era a descoberta, descobrir coisas novas, cidades novas, ambientes novos, após algum tempo começa a ser preocupante, queremos regressar à base e estabilizar a vida, tanto a nível profissional como familiar (S2, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
Isso nunca me preocupou muito, não obter colocação sempre na mesma escola, porque eu até acabava por gostar de mudar de escola. (...) eu concorria para uma área em que não tinha que mudar de casa, mudava de escola, mas não mudava de casa (S3, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
Aquilo que eu pensava na altura era, vou estar aqui uns quatro ou cinco anos a concorrer por escolas, na altura ainda existiam os miniconcursos, mas isto é uma questão de anos, vou conseguir ficar mais perto de casa (...). Na altura não sabia que seria tão difícil (S4, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
Isso foi uma coisa que me começou a assustar logo quando terminei o curso. Quando eu entrei na Universidade eu verifiquei que as pessoas todas tinham colocação, ficavam próximas da sua área de residência, mesmo com médias baixas, médias de 12. Quando terminei o curso eu comecei a verificar que pessoas com médias mais altas já iam para longe, e eu comecei-me a assustar. E comecei-me a assustar porque não iria ficar na minha área de residência e comecei a temer já nem ficar colocado, com uma média de 15 (S5, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
Eu achava, naquela altura, que demoraria um ou dois anos a ter um lugar estável (...) não entendia a mobilidade como um problema porque achava que seria por pouco tempo (S6, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 7 1 Referência

Referência 1
Na altura confesso que não ponderei a questão da deslocação, a questão da mobilidade não me preocupou, inicialmente não, eu achei que a situação poderia ser mais atribulada só no princípio (S7, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 8 1 Referência

Referência 1
Não ponderei exatamente esse aspeto no início (...). Não foi, no início, uma preocupação porque não havia esta mobilidade qua há agora, houve uma alteração drástica das circunstâncias em 2/3 anos. Supostamente, quando acabava o estágio, efetivava, não aconteceu (...). Não equacionei essa questão da mobilidade na altura porque não fazia parte da nossa realidade quando eu saí da Universidade (S8, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 9 1 Referência

Referência 1
Não tinha bem essa noção, via os meus professores que estavam todos, ou normalmente todos, na mesma escola, e parti do princípio que seria relativamente simples o poder entrar no quadro, o poder estar sempre numa escola, tinha mais ou menos essa ideia, essa perspetiva (S9, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 10 1 Referência

Referência 1
Não ponderei, porque para mim não fazia sentido ponderar, quer dizer, eu era uma jovem que saí, fui para a faculdade, e portanto, a mobilidade, na altura, até era uma aspeto que me agradava, porque não estava presa, tinha disponibilidade, e portanto, como tinha tido disponibilidade para ir estudar para a Universidade, tinha disponibilidade para essa mobilidade, na altura não me causou constrangimento, de todo (S10, p.2).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

. O PERCURSO PROFISSIONAL MARCADO PELA MOBILIDADE

OS PERCURSOS

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
Fiz a profissionalização no Porto, (...) no ano letivo seguinte estive em Macieira (...), a partir daí começa a fase dos miniconcursos (...). Nos anos seguintes, nunca estive anos completos, a maior parte eram substituições, horários incompletos que surgiam (...), fiquei numa escola do Porto (...), depois fui colocada em Oliveira do Douro, estive a fazer uma substituição de oito meses (...), no ano seguinte estive no Olival, em Gaia, também a fazer uma substituição de sete meses (...), depois fui colocada em Águas Santas (...), depois voltei a outra escola no Porto fazer uma substituição de quatro meses (...). No ano seguinte fui para outra escola do Porto, já era a quarta no Porto, estive onze meses (...). O ano seguinte é que foi um ano atípico, estive em três escolas no mesmo ano, Santo Tirso, Leiria e Vila Nova de Gaia (...). No ano seguinte só consegui um contrato de dois meses em Oeiras (...), no ano letivo seguinte concorri, mas não obtive colocação, trabalhei em vários centros de explicações no Porto (...). No ano seguinte fui colocada em Lisboa, Sete Rios, sete meses (...), depois estive em Alcácer do Sal, onze meses (...), no ano seguinte fui para o Algarve, Quarteira (...), depois regressei à escola do Olival, onde já tinha estado (...). No ano letivo seguinte (...) estive um ano em Mogadouro (...), depois estive dois anos letivos sem concorrer (...). Depois destes dois anos voltei ao ensino, mas optei pelo ensino privado, estive três anos na Maia (...). No ano seguinte voltei a concorrer e fui colocada em Celorico de Basto (...). Este ano letivo comecei na Amadora a fazer uma substituição (...), depois nova substituição na Covilhã, não sei até quando (S1, pp.2-6).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
Fiz a profissionalização em Anadia (...), no ano seguinte não obtive colocação (...). No ano letivo seguinte estive em três escolas, um mês em Bragança, depois Lisboa, Mem Martins, e acabei em Viana do Alentejo (...), no ano seguinte trabalhei pouco tempo, em Castelo Branco (...). Depois consegui colocação em Silvares (...), também me permitiu, como tinha horário incompleto, acumular (...) em Castelo Branco, onde tinha estado no ano anterior (...). Depois fui colocada em Lageosa e Nisa, fazia acumulação (...), no ano seguinte continuo em Nisa (...) estive nesta escola cinco anos consecutivos, embora o primeiro incompleto (...). No ano seguinte fui colocada em Alcácer do Sal (...), depois fui colocada em Abrantes, inicialmente fiquei colocada um mês, em substituição de uma colega e, passados dois dias de terminar o contrato, fui colocada novamente, na mesma escola, a substituir outra colega (...). Depois estive um ano quase completo em Ponte de Sor (...), no ano seguinte estive em Alcains, também não estive o ano todo (...). No ano seguinte começo no Teixoso, um mês, e depois volto a Abrantes, mas a uma outra escola (...). No ano passado fiquei em Alter do Chão, o ano inteiro (...), este ano estou na Covilhã, novamente o ano inteiro (S2, pp.2-4).

ENTREVISTA SUJEITO 3 1 Referência

Referência 1
Comecei por fazer uma substituição em Alverca do Ribatejo (…), no ano a seguir fiz o estágio em Loures (…), depois fui colocada em Salvaterra de Magos (…), no ano a seguir fui para Santarém (…). No ano letivo seguinte comecei a concorrer nesta zona, fui colocada em Castelo Branco (…), no ano seguinte fiquei em casa, numa escola da Covilhã (…), nos dois anos seguintes continuei praticamente em casa, na Covilhã, mas noutra escola (…). No ano seguinte não fiquei colocada (…), fui depois colocada na Guarda (…), no ano a seguir fui para o Sabugal (…). No ano seguinte fui colocada em Castelo Branco, numa escola onde nunca tinha estado (…), mas como estava grávida e as viagens eram longas, pedi destacamento para a Covilhã e escolhi a escola mais próxima de minha casa, onde também nunca tinha estado (…), depois fui colocada no Teixoso, num horário muito pequeno que acumulei com outro horário numa escola da Covilhã (…). No ano letivo seguinte fui colocada de novo em Castelo Branco, na escola em que já tinha estado anteriormente, ainda que por pouco tempo (…), no ano a seguir fui colocada numa escola do Fundão, com horário completo (…), a seguir fui colocada em Manteigas e reconduzida para o ano seguinte (…), no ano seguinte voltei à primeira escola em que tinha estado na Covilhã (…). No ano letivo seguinte deixei passar os prazos e não concorri (…), no ano a seguir só consegui uma substituição, no 3º período, em Carregal do Sal (…) dava aulas em três escolas ao mesmo tempo, escolas do mesmo agrupamento (…). No ano seguinte distrai-me, não vi as colocações a tempo, e quando fui ver já tinha passado prazo de aceitação (…), no ano passado consegui colocação em Celorico da Beira (…), este ano voltei à Covilhã, à escola onde tinha estado quando estava grávida (S3, pp.2-6).

ENTREVISTA SUJEITO 4 1 Referência

Referência 1
No momento em que finalizei a licenciatura (…) fui convidada, precisamente em setembro, para lecionar (…) numa escola privada, em Coimbra, onde estive dois anos, foi assim que iniciei a profissão (…), depois desses dois anos no ensino particular fiquei um ano sem lecionar (…), depois fiquei colocada em Penamacor, já uma escola do ensino público (…). No ano seguinte Carregal do Sal, fui substituir um colega, estive o ano completo, praticamente (…), no ano a seguir (…) fui colocada em Leiria (…) não aceitei, estive só seis dias (…), já sabia que tinha tido colocação em Braga (…). No ano a seguir concorri de uma forma diferente, já concorri para mais concelhos, para horários diversos. Fui colocada na Guarda, mas com um horário pequeno, entretanto saiu uma oferta de escola para Vila Franca das Naves, e consegui acumular (…). Acabada a profissionalização, fui colocada em Penamacor (…), no ano seguinte fui reconduzida. No ano a seguir continuei em Penamacor, mas não fui reconduzida porque o horário não era completo (…). Ainda em Penamacor, como no último ano o horário não era completo, (…) consegui conciliar (…) com formação no IEFP (…), depois, como havia muita formação, acabei por optar pela formação, porque me preenchia o horário, fiquei mais quatro anos (…). Quando regresso ao concurso, sou colocada em Idanha a Nova, mas só fiquei seis dias, não aceitei, porque eu percebi que era só por um mês (…). Depois fui colocada em Castelo Branco, era um agrupamento e eu dava aulas em quatro escolas desse agrupamento (…) ainda acumulava três horas no Fundão, numa escola profissional (…). Neste ano letivo fui colocada em Castelo Branco, em janeiro, numa escola onde nunca tinha estado, sou dispensada um mês e uma semana depois (…), após umas semanas, entro novamente no concurso, na reserva de recrutamento, e sou colocada na escola da Covilhã, em finais de maio (S4, pp.1-5).

ENTREVISTA SUJEITO 5 1 Referência

Referência 1
Fiz a profissionalização em Águeda (…), após a profissionalização fiquei colocado numa escola do Fundão (…), no ano seguinte fui colocado em Boliqueime (…), no ano a seguir fui

parar aos Açores, a Ponta Delgada (...). No ano letivo seguinte sou colocado no QZP do Algarve (...) fiquei em Salir (...), nos dois anos seguintes fui colocado em Belmonte, mas estive com dispensa sindical (...), transitei do Quadro de Zona do Algarve para o Quadro de Zona de Castelo Branco (...), volto ao ensino passados dois anos letivos e sou colocado em Penamacor (...). Nos dois anos seguintes consegui ficar na Covilhã (...), no primeiro ano fui colocado em Mação (...) fiz a permuta para a Covilhã (...). Passados estes dois anos fui colocado em Vila de Rei (...), a seguir fiquei colocado no Fundão através duma requisição que foi feita ao Ministério da Educação para ficar numa Escola de Turismo (...), estive dois anos nessa escola (...). No ano seguinte fui colocado no Paul (...), depois do Paul fui parar a Nisa, no ano seguinte aproximei um bocado, fiquei colocado em Castelo Branco (...). Após tanto tempo de serviço voltei ao algarve, fiquei colocado em Loulé (...), no ano letivo seguinte, através da mobilidade por doença, fui colocado na Covilhã, por opção minha, numa escola onde nunca tinha estado, onde permaneço até hoje, já lá vão cinco anos (S5, pp.2-8).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
Fiz a profissionalização em Viseu (...), no ano seguinte fui colocada na Covilhã (...), no ano seguinte fui parar aos Açores, a São Miguel (...). A seguir mais miniconcursos, mais percurso pelo país, e sai-me Moura (...), no ano seguinte consegui ficar perto de casa, no Paul (...), depois voltei a ficar numa escola perto de casa, Tortosendo (...), no ano a seguir, nova escola diferente, Figueira de Castelo Rodrigo (...), depois sou colocada em Portalegre (...). No ano seguinte fui colocada em Castelo Branco, aproximo-me de casa um bocadinho (...), depois, pela primeira vez, volto a uma escola onde já tinha estado anos atrás, na Covilhã (...), depois (...) um ano com duas colocações (...) Alcains e Guarda (...), no ano letivo seguinte fui colocada em Silvares (...), no ano a seguir fiquei no Fundão (...). No ano seguinte as coisas melhoraram, consegui ser colocada na escola da Covilhã, na escola onde já tinha estado por duas vezes (...), no ano a seguir continuei na Covilhã, mas mudei de escola, é o ano da profissionalização no Espanhol, faço a profissionalização numa escola onde já tinha estado, mas trabalho numa escola onde não tinha estado, ambas na Covilhã. No ano seguinte mais uma nova escola na Covilhã, a terceira (...), mas num horário incompleto, que depois vou completar noutro horário de outra escola da Covilhã (...), a seguir, mais um ano, mais uma cidade, vou para a Guarda (...). Acabo por voltar, outra vez, a Portalegre, onde acabei por ficar três anos (...), acabei por entrar no Quadro de Zona Pedagógica de Portalegre (...). No ano letivo seguinte sou colocada em Castelo Branco, numa escola que é um agrupamento. É a escola onde eu já tinha estado, mas agora, como já era agrupamento, para além dessa escola eu dava aulas em mais duas que não conhecia (...). Finalmente consigo um lugar num Quadro de Agrupamento, em Celorico da Beira (...), consigo uma mobilidade para uma escola perto da minha residência (...), é nessa mobilidade especial, que me dá a possibilidade de escolher uma escola perto da residência, que regresso à Covilhã, à primeira escola onde tinha estado e já tinha estado outras vezes (S6, pp.2-8).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 1 Referência

Referência 1
Comecei na Sertã, não era profissionalizado (...), no ano seguinte voltei a concorrer, fui colocado em Sousel, Portalegre (...), no ano a seguir fui para Seia (...), depois fui colocado na Meda (...), depois Oleiros (...), no ano a seguir fui colocado em Silvares (...). Fiz a profissionalização em serviço, em Manteigas, no ano seguinte (...), depois fui para Évora e Lagares da Beira para poder ter horário completo (...), no ano seguinte sou colocado em Vila de Rei (...), no ano a seguir fui dar aulas para Queluz e também acumulava em Alter do Chão (...), no ano seguinte também acumulo horário em três escolas, Elvas, Mafra e Barrancos. Depois fui para Santo André (...), no ano seguinte fui colocado em Alverca (...), depois fiquei um ano no Cacém (...), acabei, entretanto, por ficar colocado, por concurso,

no Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa, pedir mobilidade no final do ano letivo e conseguir ficar numa escola da Covilhã (S7, pp.2-5).

ENTREVISTA SUJEITO 8 1 Referência

Referência 1
Fiz a profissionalização em Viana do Castelo (…), no ano seguinte fiquei colocada na Covilhã, em casa, porque era a minha residência na altura (…), depois fiquei um ano no Teixoso (…), no ano seguinte fui colocada no Tortosendo (…). Fiquei dois anos sem ser colocada, mas continuei ligada ao ensino, a dar explicações (…), depois destes dois anos sou colocada em Belmonte (…) e voltei novamente a não ficar colocada durante dois anos, voltei às explicações. Fui depois colocada em Nisa, fiquei apenas um mês (…), depois, em oferta de escola, sou colocada em Sacavém (…), no ano seguinte fui colocada em Portalegre (…), a seguir, mais um ano, mais uma escola, Castelo Branco (…), no ano seguinte voltei à estrada, fui colocada em Proença a Nova (…), no ano a seguir, já mãe, sou colocado em Alcains (…). Volto a não ser colocada, voltei às explicações e passo a dar formação numa escola privada (…) e isto prolongou-se por mais três anos. Voltei depois a uma escola pública quando fui colocada em Ponte de Sor (…), voltei a Portalegre, não à escola onde tinha estado antes, fui fazer uma substituição no 1º período, estive 3 meses (…), no 3º período sou colocada em Oleiros até ao final do ano (…), depois regressei a Ponte de Sor (S8, pp.2-5).

ENTREVISTA SUJEITO 9 1 Referência

Referência 1
Comecei em Sacavém, após ter feito estágio integrado (…), no ano seguinte fui colocado em Seia (…), no ano letivo seguinte fiquei em Anadia (…), depois sou inicialmente colocado em Aguada de Cima, Águeda, um erro no concurso, não havia horário, tive de aguardar duas semanas e fui colocado a seguir em Aradas, Aveiro (…), como tinha horário incompleto, consegui completar em Anadia (…). No ano seguinte fiquei o ano completo em Águeda (…), no ano letivo seguinte volto a Anadia, mas a outra escola (…), no ano seguinte estive em Esmoriz e Ovar, também em acumulação (…), no ano a seguir fiquei colocado em Estarreja, o ano completo (…), no ano seguinte nova escola, sou colocado em Coimbra, também um ano. O ano letivo seguinte foi complicado (…) fui colocado em Alfornelos, Amadora, num horário incompleto, vou só para tentar ganhar tempo de serviço, mas, passado algum tempo, consegui completar o horário (…), no ano seguinte fiquei em Leiria (…), depois, no ano letivo seguinte, volto para Lisboa, Carnide, Bairro Padre Cruz (…). No ano seguinte fico colocado pela Reserva de Recrutamento no Cartaxo, por um mês, entretanto eu tinha concorrido também a ofertas de escola para escolas TEIP e com autonomia, e sou colocado em Tábua, pelo que rescindo o contrato no Cartaxo ao fim de uma semana (…), entretanto, a colega que estava a substituir apresentou-se em fevereiro, estava em oferta de escola um horário para Paredes de Coura, Viana do Castelo, concorro, era o primeiro da lista, sou lá colocado (…). No ano seguinte inicialmente fui colocado em Alenquer, mas só lá estive uma semana, porque consegui um horário em oferta de escola, em Avis, Alentejo, e rescindi em Alenquer (…), no ano a seguir outra escola, Terras de Bouro, Gerês (…). Depois de dois anos com horário completo e anual, que podia, no terceiro ano, entrar no quadro, tive a pouca sorte de apanhar um horário temporário, Sátão, até janeiro (…), agrupamento, acabava por dar aulas em duas escolas (…), depois um mês no Porto (…), termino o ano em Grijó. (…). No ano passado estive nove meses em Vila Nova de Paiva (…), acabei o ano na Pampilhosa da Serra (S9, pp.2-6).

ENTREVISTA SUJEITO 10 1 Referência

Referência 1
Fiz a profissionalização em Coimbra (…), o ano a seguir à profissionalização foi em Figueira de Castelo Rodrigo, estive o ano completo (…), no ano seguinte fui colocada em

Seia (…) fui fazer uma substituição de um mês (…), depois, quando saí, estive uma semana em casa e, entretanto, fui colocada em Pinhel (…), no ano seguinte fui colocada em Moimenta da Beira (…), no ano letivo seguinte fui colocada no Montijo (…). Estive dois anos em Souselo, Cinfães (…), no ano seguinte fiquei colocada em Vilar Formoso (…), no ano a seguir (…) fui colocada em Castelo de Vide, Portalegre (…). O ano letivo seguinte foi um ano atípico (…), fui colocada em Manteigas, em agosto (…), como me faltava uma hora no horário e vi que havia uma oferta de escola em Mangualde, de três horas no ensino noturno, achei que valia a pena conciliar, e foi o que fiz (…), no ano seguinte reunia as condições para ser reconduzida em Manteigas (…) e obtive a recondução (…), no ano letivo seguinte fui colocada em Penamacor (…), no ano seguinte não concorri porque fui mãe (…). No ano letivo seguinte só concorri a partir de fevereiro, em oferta de escola (…) fui colocada na Marinha Grande (…), no ano a seguir à Marinha Grande fico colocada na Guarda, só um mês, e estou novamente grávida, da minha segunda filha, fiquei numa substituição, mas só trabalhei uma semana, porque a gravidez de risco repetiu-se. Isto permitiu-me concorrer para Loures, porque estando em gravidez de risco sabia que, à partida, não teria de ir para Lisboa, porque entre os meses de gravidez e a licença de maternidade, o ano letivo passava, o que veio a acontecer (…), no ano a seguir concorri, mas não aceitei a colocação (…). Depois fiquei em Trancoso, dois anos (…), no último ano letivo estive em Mangualde, não na escola onde tinha estado anteriormente, mas num agrupamento onde dava aulas em duas escolas (S10, pp.2-7).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

OS SENTIMENTOS GERADOS PELA MOBILIDADE

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
Quando fiquei nessa escola do Porto foi o choque, uma realidade completamente diferente (...) (S1, p.3).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
Antes de saber qual é a escola nem penso nisso, se não já estava em psiquiatria há muitos anos. Depois de colocada, ansiedade, vou ansiosa para saber o que é que me espera, e, por vezes, insegura, porque não sei com o que é que vou contar (S2, p.4).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
No início há sempre aquele medo de não ficar, apesar de já ter muito tempo de serviço há sempre aquele receio. (...) Depois de saber que fiquei colocada, às vezes já conheço a escola, outras vezes não, mas há sempre assim uma certa apreensão inicial, em relação ao ambiente da escola (...) (S3, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
(...) com tranquilidade, eu sei que pela maneira que concorro, qualquer escola em que eu entre eu estou em casa, o local não me incomoda, posso ficar mais longe ou mais perto, mas eu concorro para onde eu quero (...) (S4, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
Medo, terror, era não saber onde ia parar, era não dormir dias a fio, era um nervosismo, o quanto é que íamos gastar, era um histerismo coletivo em casa, a minha filha já sentia isso (S5, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 2 Referências

Referência 1
Foi tudo muito frustrante, porque foi depois de todo este sacrifício imenso para juntar a família. Depois duma nova licenciatura, depois de um esforço económico muito grande, depois de ter uma criança em casa a precisar da mãe, acabo por voltar, outra vez, a ficar longe (...) (S6, p.6).

Referência 2
Num primeiro momento, como os concursos saem no final de agosto, o sentimento é sempre de uma angústia terrível durante o período de férias, como é óbvio, porque nunca sabemos o que nos espera no dia 1 de setembro. Depois o facto de ir para uma escola nova é sempre um pouquinho stressante e angustiante, porque não sabemos o que vamos

encontrar, que tipo de colegas vamos encontrar, que tipo de alunos, como é que nos vamos adaptar ao espaço, onde é que estão as coisas, como é que vamos ser aceites pelos outros, como é que nos vão integrar. Além de juntar ao volume de trabalho que temos, as emoções iniciais, aquele primeiro impacto que temos de dar aos outros complica-se, porque nós próprios vamos muito inseguros, receosos do que vamos encontrar (S6, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 1 Referência

Referência 1
A expetativa é ficar perto de casa, quando não fico colocada, primeiro é o choque, mas depois passa, mas é complicado num primeiro impacto. Num segundo impacto, quando fico colocada, mas não estou perto de casa, é outra complicação, as minhas expetativas ficam goradas, principalmente também se o horário não for completo ou não for anual (...) (S8, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 9 — 1 Referência

Referência 1
Normalmente, no final de agosto, há sempre ali uma tensão, à espera do dia em que vão sair as colocações, nunca se sabe qual é o dia. (...) Há sempre essa tensão, há ali uma semana ou duas, no final de agosto, em que ando um bocado chateado (S9, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 10 — 1 Referência

Referência 1
(...) era uma angústia sem igual, sinceramente, porque eu queria mesmo ser colocada, queria mesmo ter uma escola. Antes de ser colocada e sem saber, a mim não me preocupava tanto para onde iria, o problema era se seria colocada ou não. Nessa altura fazia diferença, nesta fase da minha vida confesso que aprendi a lidar com isso (...). Mas a angústia é sempre a mesma, se serei colocada ou não, se terei uma vaga ou não terei, se será uma substituição ou será anual, mas lido bem com isso, cada vez melhor (S10, pp.7-8).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

AS IMPLICAÇÕES FAMILIARES E PESSOAIS

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
(...) quem tem filhos pensa nos filhos, quem não tem filhos tem pais, e todos nós já começamos a ter pais com outras idades, estando longe não podemos estar a apoiar naquilo que é necessário, daí a minha questão de começar a retirar escolas e, se calhar, não concorrer para longe (S1, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 3 Referências

Referência 1
No ano letivo seguinte estive em três escolas, (...) foi um ano, simplesmente, cansativo, foi completamente cansativo (...), a nível de desgaste físico, psicológico, adaptação, tudo (S2, p.2).

Referência 2
Foi muito complicado, muito desgastante e muito dispendioso, foi um ano em que paguei para dar aulas, literalmente! (S2, p.3).

Referência 3
É muito desgastante a nível familiar, se não se tem um bom suporte de pais e sogros é muito complicado, mas é uma questão de adaptabilidade. (...) Por exemplo, no ano passado, em pelo menos duas noites, a minha filha tinha de dormir em casa dos meus pais. Depois é o fator financeiro, todas as despesas inerentes a este processo de mobilidade (S2, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
Eu, por opção pessoal, concorro sempre numa área que me permita não sair da minha casa para ir trabalhar, ir e vir todos os dias, mas estar perto da família. Por isso é que ainda sou contratada, porque não me sujeitei a ir para mais longe (S3, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 2 Referências

Referência 1
Eu não concorro a nível nacional, porque sou mãe, porque tenho dois filhos muito pequeninos, (...) não faz sentido eu abandonar os meus filhos e concorrer para o Porto. Se eu concorresse a nível nacional eu entrava no Porto, Lisboa, mas neste momento a família também é importante. A vida profissional é muito importante, mas eu não vou deixar a família, daí eu concorrer apenas na minha zona de conforto (...) (S4, p.6).

Referência 2
É complicado, tento gerir as questões familiares com tranquilidade, o que é fácil quando o companheiro é compreensivo, estamos juntos há vinte anos, e ele também já está habituado. Depois também se colocam questões financeiras, com estes anos todos de serviço, mas não estando sempre a trabalhar e depois ficar com horários incompletos, isto

obrigou-me a ter um trabalho extra, uma outra atividade paralela, que compensa os períodos em que não estou a trabalhar (S4, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 2 Referências

Referência 1
Como as coisas se estavam a gravar de ano para ano, pensei que nos Açores eu ficaria de certeza com horário completo porque eu era o primeiro da lista. Resolvi não arriscar, a minha mulher não gostou muito, era o primeiro ano em que estávamos casados, foi um duro golpe familiar, as coisas estiveram mesmo para romper, acho que ninguém devia passar por uma coisa destas logo no início de constituição de família. (…) se eu tivesse ficado lá e não tivesse entrado cá, no Continente, muito provavelmente o meu casamento tinha ido por água abaixo, a minha esposa não equacionava ir para lá (S5, pp.3-4).

Referência 2
Quando eu vi Algarve, novamente, (…) caiu-me tudo aos pés. Aí chorei, pela primeira vez, nunca me tinha doído tanto uma colocação. Significava, outra vez, ficar separado fisicamente da família, era pai, a miúda já andava na escola. A minha filha, quando percebeu, ela era pequena, mas já tinha a noção da distância, chorou nos meus braços e ainda dói muito lembrar-me da angústia que foi. (…) também não havia condições económicas para fazer a deslocação semanalmente, só vinha de três em três semanas, era aquilo que me permitia em termos económicos (S5, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
Foi duro no primeiro ano aceitar que tinha que lá ficar, foi muito complicado em termos familiares, afastar-me de casa, deixar uma criança, porque ela ficou com o Pai, foi complicado (S6, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 3 Referências

Referência 1
Lisboa é complicado, fiquei a morar em casa dos meus sogros, que são de Rio maior, tinha ainda de fazer viagens de 100 quilómetros para ir para a escola, mas compensava, porque ficar em Lisboa o alojamento é a um preço astronómico (S7, p.4).

Referência 2
Estando em casa o acompanhamento familiar é completamente distinto, o meu filho tem agora seis anos, quando eu saía de carro ele não me via sair, quando me começa a ir levar ao comboio, ficava chocado, porque o via a chorar, havia esse fantasma (S7, p.5).

Referência 3
(…) é negativo a questão financeira, estarmos isolados, muitas vezes estamos doentes e estamos sozinhos, desamparados, o desgaste físico das viagens constantes, o estarmos afastados da família, tudo isso nos afeta (S7, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 2 Referências

Referência 1
O meu marido também fica preocupado com as minhas viagens, também me sente mais cansada, com menos paciência, para ele e para a miúda, mas ele próprio se reorganiza (S8, p.6).

Referência 2
Isto também faz com que alguns casamentos vão abaixo, há muitos casamentos a ir abaixo por causa da mobilidade (...) (S8, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 9 2 Referências

Referência 1
Foi complicado ter de deixar a minha filha e a minha esposa, tinha sido pai há pouco tempo, tinha de ir na segunda-feira e regressava na sexta-feira à tarde, três horas de viagem para regressar a casa, foi complicado (S9, p.5).

Referência 2
Em termos familiares não é fácil, e agora com a minha filha é mais complicado, ter de a deixar, noto nela que já se apercebe que eu vou estar longe de casa, e até mesmo alguma alteração no comportamento. Por exemplo, quando vou levá-la ao infantário, à segunda-feira eu consigo levá-la ao infantário, e normalmente ela nunca ligava nenhuma, chegava, ia ter com os colegas e não ligava. Agora agarra-se a mim, há ali um bocado em que não me quer deixar ir embora, porque ela percebe que eu, à noite, já não vou estar com ela (S9, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 10 1 Referência

Referência 1
(...) eu tinha conhecido o meu marido no ano anterior, e confesso que foi nesse ano, pelo facto de me afastar novamente, que eu percebi o constrangimento da distância, da mobilidade. Esse ano foi muito complicado, porque tinha acontecido uma mudança na minha vida em termos pessoais e depois, de um momento para o outro, ter de ir embora para tão longe, tornou-se complicado em termos emocionais, sobretudo (S10, pp.4-5).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

A PRECARIEDADE / INSTABILIDADE

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 3 Referências

Referência 1
Nos anos seguintes, nunca estive anos completos, a maior parte eram substituições, horários incompletos que surgiam (...) acabado o contrato, na semana seguinte estava noutra escola (S1, pp.3-4).

Referência 2
Eu estou sempre "na corda bamba", sai, não sai? fica, não fica?. Eu, às vezes, concorro apenas por «descargo de consciência» (...) nesta profissão, quando nós achamos que estamos a atingir uma certa posição, muda tudo (...). Depois nova substituição (...), não sei até quando, é sempre uma incógnita (...) (S1, pp.5-6).

Referência 3
(...) é fazer a mala e ir embora, nós somos colocados, sabemos hoje e temos dois dias para nos apresentar, como muitas vezes é longe, vou no dia seguinte (S1, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
(...) já estou com 42 anos e continuo contratada, e não tenho escola e nunca sei o que vai acontecer no próximo ano letivo, como não sei o que me vai acontecer em setembro (S4, p.2).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 3 Referências

Referência 1
Fui parar ao Algarve porque as coisas se estavam a complicar, e eu sabia que se não concorresse para o Algarve eu não iria ficar colocado (S5, p.3).

Referência 2
Mas eu nunca pensei que iria parar novamente ao Algarve, quando muito eu pensei que iria parar ali à Lezíria, Médio Tejo (S5, p.7).

Referência 3
Eu sendo do quadro, aos anos que eu sou do quadro de zona e andar assim nesta precaridade, é uma coisa impressionante, é inexplicável (S5, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 2 Referências

Referência 1
(...) penso na possibilidade de concorrer para as ilhas, ainda se dizia que ir às ilhas poderia trazer vantagens, tentar acumular tempo de serviço, tentar estabilizar um pouco (S6, p.2).

Referência 2
Chegámos a ponderar mudar residência, mudar de cidade, mas como era tão instável a minha situação não podia obrigar a família a mudar de cidade e, no ano seguinte, ter de mudar para outra (S6, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 9 2 Referências

Referência 1
Por parte do Ministério nunca há o cuidado de informar quando é que vão ser divulgadas as colocações, nós nunca sabemos. Onde é que vou ser colocado? Vou ser colocado perto de casa e vou poder continuar com a minha família, ou vou ter de sair, ir para longe, arranjar casa, viagens, ter de deixar a minha filha, ter de deixar a minha esposa? (S9, p.7).

Referência 2
(...) o ser colocado num horário que nunca sei quando é que acaba, há horários que são por um ano e que sei quando acabam, mas quando são horários temporários nunca sei quando acabam, o que traz uma instabilidade muito grande à minha vida profissional (S9, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 10 1 Referência

Referência 1
No ano passado fui contratada por um mês, acabei por ficar, mas andei o ano todo sem saber se ficava, se não ficava, este ano é a mesma coisa, esta instabilidade mexe um bocadinho comigo (S10, p.7).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 2 Referências

Referência 1
(...) era reforma em cima de reforma, depois mudam as regras a meio dos concursos, era tudo uma confusão, e eu estava a pensar seriamente em desligar-me completamente do ensino (S1, p.5).

Referência 2
(...) quando a pessoa perspetiva o futuro pensa assim, "não, a meio de um ano as coisas voltam a mudar e volta tudo ao mesmo (S1, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 3 Referências

Referência 1
(...) a ministra de então decidiu que todos os licenciados nesse ano, na via de ensino, todos os que terminassem, não poderiam concorrer. Foi um ano que me marcou negativamente, senti-me completamente dispensável, descartável, foi um ano em que eu ponderei realmente se continuaria no ensino, ou não (...) (S2, p.2).

Referência 2
Foi outro ano em que, se reparar é de quatro em quatro anos, anos de eleições, foi novamente uma decisão do ministério em que, quem não tivesse três anos completos foi remetido para a última das prioridades, o que me penalizou (S2, p.2).

Referência 3
As regras foram mudando constantemente e não eram assim que estavam estabelecidas, gorando as nossas expetativas (...) (S2, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
Nesse período ocorreu a fusão do grupo disciplinar (...). Eu, que era o número nove para entrar em quadro de escola, era QZP, passei para o número trinta e seis, e numa área geográfica tão grande, passar para o número trinta e seis era quase uma morte anunciada (S5, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
(...) nesse ano, trocaram novamente as regras dos concursos, que é uma coisa que o Ministério faz com muita frequência (S6, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 3 Referências

Referência 1
Essa expetativa saiu gorada com a mudança de ministério, ministro e políticas (...). Foi outra vez a mudança de política governativa, alteração dos tempos letivos, menos professores colocados e eu fui um deles (S8, pp.2-3).

Referência 2
Mais outra mudança de política, acabaram os turnos, ficamos com menos horários e não sou colocada (S8, p.4).

Referência 3
(...) é esperar pela política educativa, porque este ano é assim, para o ano pode ser de outra maneira, é a isso que estamos habituados (S8, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 9 1 Referência

Referência 1
(...) foi complicado, eu já estava a fazer um concurso em que concorria normalmente para perto de casa, que desse para ir e vir, mas nesse ano há uma alteração em termos de Governo que mexeu muito com os concursos, houve alguma confusão com os concursos, horários anuais, horários temporários, e eu não consigo ser colocado até janeiro (S9, p.4).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

AS VIAGENS E A MUDANÇA DE RESIDÊNCIA

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 3 Referências

Referência 1
Em qualquer das situações implicou mudança de residência, ainda que temporária, deslocação semanal, todos os fins-de-semana regressava a casa. Chegava a fazer 600 km por semana, e fazia as viagens sozinha (S2, p.2).

Referência 2
No ano passado (…) fazia viagens diárias, novamente com recurso a boleias, eramos cinco colegas (…) que fazíamos 240 km diários (S2, p.4).

Referência 3
As viagens até podem ser cansativas, mas, as viagens, tanto sozinha como acompanhada, quando há momentos de silêncio, são momentos de introspeção, ou seja, a caminho da escola vai-se pensando, organiza-se melhor o dia e adianta-se trabalho na escola e, ao mesmo tempo, poupa-se esse tempo quando se regressa a casa. Ou seja, na viagem de ida para a escola vai-se refletir e preparar o dia, como é que vais ser ou que não vais ser, no regresso, uma introspeção de como é que foi, como é que não foi, o que é que poderá ser mudado, o que é que podia ser feito melhor (S2, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 2 Referências

Referência 1
(…) depois fiquei com um problema nas costas por causa da condução (S3, p.6).

Referência 2
(…) a viagem também é um espaço em que estamos sozinhos, a pensar, a refletir, a organizar as coisas (S3, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 4 Referências

Referência 1
(…) fazia viagens diárias, com colegas, havia um grupo de boleias (…), tinha de ser com boleias porque, de outra forma, não compensava em termos monetários (S5, p.5).

Referência 2
(…) todos os dias tive de fazer trezentos e tal quilómetros (…), inicialmente ia sozinho, mas depois comecei a fazer boleias (…), chegávamos lá cansadíssimos, desmotivados, conscientes do perigo em que andávamos, de confiarmos a nossa vida nas mãos de outro colega (S5, p.6).

Referência 3
Era uma segunda casa, mais despesas (…), a minha esposa estava sozinha com a minha filha e eu estava lá sozinho (S5, p.7).

Referência 4
(…) descobri um problema de saúde, consequência de tantas viagens que eu fiz, comecei a ter umas dores no pescoço muito fortes, sobretudo a conduzir (…) (S5, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 6 2 Referências

Referência 1
Uma cidade muito complicada para arranjar alojamento, foi um início de ano muito difícil, e claro que o ano em si foi bastante complicado (S6, pp.3-4).

Referência 2
É o primeiro ano em que eu consigo fazer boleias com alguém, partilhar a viagem torna-se muito mais agradável viajar, quando o colega conduz não temos aquele stress da condução, podemos estar um bocadinho mais relaxados, e se acontece alguma coisa é sempre melhor estarmos acompanhados, para além de ser mais económico (S6, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 7 2 Referências

Referência 1
(…) era uma vida santa, porque, apesar das viagens, eu estava em casa, que era o meu objetivo, eu fazia 100 ou 150 quilómetros, mas estava em casa, com ou sem boleiras, conseguia-se fazer (S7, p.3).

Referência 2
As viagens são engraçadas, quando viajamos sozinho aproveitamos para pensar no planeamento e na definição de projetos, faz-se uma introspeção sobre aquilo que correu bem, aquilo que correu mal, porque nem sempre as coisas correm bem, aproveitamos para refletir, perceber se a culpa foi nossa e o que é que podemos fazer para melhorar (S7, p.4).

ENTREVISTA SUJEITO 8 3 Referências

Referência 1
(…) muito tempo a passear de um lado para o outro é complicado (…). Fazia boleias, vários carros porque eramos muitos colegas na mesma situação, foi a primeira vez que fiz boleias a sério, era engraçado, o descanso é maior, economicamente é mais vantajoso, e ao mesmo tempo serviam para desanuviar. Começa-se a conhecer os colegas de uma outra forma, confessamos as nossas mágoas, e quando chegamos a casa já desanuviámos, já estamos limpos (S8, p.4).

Referência 2
(…) uma hora e um quarto de caminho, 100 quilómetros para lá, 100 quilómetros para cá, 200 quilómetros por dia. Tomei a opção de fazer as viagens porque eu preciso de voltar a casa, preciso de ter psicologicamente o meu sítio e não me estou a ver a ter que ir para um local e ter de passar lá a semana inteira, não consigo, mentalmente não consigo, já tive essa experiência e não consigo, e muito menos com uma filha (S8, p.4).

Referência 3
Vou em modo professora e regresso em modo mãe. Para lá vou a ouvir música e a pensar no que vou fazer nas aulas, para cá já é a descompressão, até parece que o carro já sabe o caminho (S8, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 9 2 Referências

Referência 1
Cem quilómetros, duzentos quilómetros por dia, de carro, sozinho, foi um bocado desgastante, mas apesar de estar longe estava feliz, porque estava em casa. Apesar de fazer duzentos quilómetros por dia estava em casa, podia ir e vir, claro que tinha dias de sair às seis da manhã, para poder estar às oito e meia em Leiria e havia dias em que chegava a casa tarde, não era fácil, mas estava em casa (S9, p.4).

Referência 2
Mais uma mudança, mais uma vez aquela situação, chegar lá, mochila às costas, tentar arranjar casa, aí foi difícil arranjar casa, não consegui arranjar casa (...) tive de arranjar casa numa aldeia que ficava a alguns quilómetros, uma aldeia alentejana, fiquei sozinho (S9, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 10 1 Referência

Referência 1
Confesso que fiquei um bocado atrapalhada, a viagem tornou-se consideravelmente mais longa, tive grandes dificuldades em arranjar casa, foi uma funcionária da escola que me arranjou lá um cantinho na casa dela porque não conseguia arranjar casa (S10, p.4).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

A ACUMULAÇÃO EM DIFERENTES ESCOLAS

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
(...) dava aulas em três escolas ao mesmo tempo, escolas do mesmo agrupamento, (...) portanto andava a saltitar entre três escolas. Era complicado estar em três escolas ao mesmo tempo, tinha de ter pastas diferentes para não me confundir com o que se passava em cada escola. Apesar de serem do mesmo agrupamento as escolas eram diferentes, cada escola é diferente, os próprios espaços eram diferentes (S3, pp.5-6).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
Para gerir tudo isto é necessária alguma disciplina, não é fácil fazer a integração em tantas escolas em simultâneo. (...) Atualmente, com os agrupamentos, eu já não sei o que é dar aulas numa escola, quando entramos num agrupamento não sabemos onde vamos dar aulas, provavelmente vamos dar aulas em duas, três, ou mais escolas, pertencentes ao mesmo agrupamento, mas cada escola é uma escola, não há escolas iguais (S4, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 2 Referências

Referência 1
Sou colocada (...) num horário incompleto, que depois vou completar noutro horário de outra escola (...). Nesse ano acabo por estar em duas escolas ao mesmo tempo, com algum esforço em termos de horário, de deslocação, embora elas não sejam muito distantes. Foi necessário um grande esforço para conciliar o horário (...) e ter um horário confortável, mais tempo de serviço, e que economicamente fosse mais rentável. É um ano difícil a esse nível, porque tenho que me adaptar à forma de trabalhar de duas escolas ao mesmo tempo, o que nunca me tinha acontecido, já tinha estado em duas escolas no mesmo ano mas não em duas escolas ao mesmo tempo, é um esforço acrescido, vermos como funciona cada uma delas (...) (S6, p.6).

Referência 2
Dava aulas, em simultâneo, em três escolas da mesma cidade. Foi estranho, porque é um agrupamento, mas as escolas são agrupadas apenas pelo nome, e porque partilham a Direção, porque na prática têm formas de funcionar e identidades completamente distintas, é juntar algo que não tem nada a ver, em coisas muito simples como o registo dos sumários, numa informatizado, noutra ainda em papel, formas de atuar muito diferentes, realidades sociais também, portanto num ano eu tive que me adaptar a maneiras de funcionar diferentes em cada uma das escolas (S6, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 9 — 1 Referência

Referência 1
Neste ano a acumulação não foi fácil, havia um dia que tinha um quarto de hora para sair de uma escola e estar noutra, a uma distância de 15/20 quilómetros, não era fácil, não podia haver qualquer atraso. Em Ovar eu só tinha seis horas, era chegar lá, dar aula e vir embora, nem havia tempo para integração, conhecia pouco os colegas (...) (S9, p.3).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

O REGRESSO A UMA ESCOLA / CONTINUIDADE NUMA ESCOLA

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
Como o ambiente era tão familiar, nós trabalhávamos com todo o prazer, já nos conhecíamos e o trabalho resultava bem porque era feito mais em conjunto. A grande vantagem é nós conhecermos os colegas e os miúdos e pudermos dar continuidade ao trabalho (S1, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
Como estive nesta escola cinco anos consecutivos, embora o primeiro incompleto, para mim, enquanto professora foi uma novidade e foi muito importante, porque dei continuidade aos alunos que tinha no ano anterior, já sabia com o que contava, quais as dificuldades, e a partir daí podia delinear as estratégias mais adequadas (…), comparado com os anos anteriores, a adaptação estava feita, as ideias estavam assimiladas (S2, p.3).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 3 Referências

Referência 1
(…) foi muito bom ter continuado na mesma escola, porque eu nunca tinha tido essa experiência da continuação do trabalho do ano anterior, e consegui ficar com a continuidade das turmas, o que é muito melhor a nível de trabalho. Já conhecia os alunos, tinha direção de turma e continuei com a direção de turma, gostei muito (…) (S3, p.3).

Referência 2
O facto de ter voltado a uma escola em que já tinha estado facilitou a adaptação, já sabia onde eram as coisas, já conhecia as pessoas, lembravam-se bem de mim porque tinha sido há pouco tempo que lá tinha estado, gostei (S3, p.5).

Referência 3
Continuar na mesma escola permite estar mais por dentro dos projetos, dos objetivos, dos processos, é ter-se tempo para conhecer e corresponder melhor ao que a escola pretende (S3, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
Foi muito bom estar na mesma escola os três anos, também para os alunos, porque eu fiquei com os mesmos alunos, tive oportunidade de dar continuidade pedagógica, permitiu ver a evolução dos alunos, que foi muito grande, e até como Diretora de Turma. Como Diretora de Turma o trabalho é contínuo, em que eu conheço já os pais, consigo acompanhar o problema daquela criança, em casa e na escola, é possível um apoio quase diário (S4, p.4).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
(…) já conhecer a escola num segundo ano foi uma mais valia (…). Permitiu-me, por exemplo (…) dinamizar coisas para além de dar aulas, concursos, jornadas da escola, ações de formação para professores, etc. Estar dois anos na mesma escola foi muito bom (…) (S5, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 2 Referências

Referência 1
O já ter estado numa escola facilita imenso a parte da integração, conhecemos os espaços, conhecemos as pessoas, mesmo que algumas tenham mudado, algumas continuavam. Temos mais facilidade em integrarmo-nos, em saber onde está cada coisa (S6, p.4).

Referência 2
(…) esse ano foi mais fácil porque já conhecia a escola. Era uma sensação estranha porque eu nunca tinha estado dois anos seguidos numa escola, e depois o terceiro ano. Começamos a perceber que quando estamos mais tempo numa escola as pessoas nos percebem melhor, nos aceitam melhor e valorizam mais o nosso trabalho, porque estamos para ficar. Num primeiro ano até podemos trabalhar, até podemos ser cumpridores, mas a seguir vamos embora, não nos dão muita importância (S6, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 1 Referência

Referência 1
As vantagens de se estar numa escola onde já se esteve é já saber "as manhas", já sabemos como gerir as situações, com a Direção, com os colegas e com os alunos. Mas é um conhecimento diferente, no primeiro ano andava a apalpar um bocado o terreno, no segundo ano já não era necessário porque eu já sabia com o que contava, é diferente, sentimo-nos muito mais à vontade, conhecemos o ambiente da sala de professores, já sabemos os cantos à casa e não perdemos tempo na adaptação, começamos logo a dar o nosso melhor (S8, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 9 — 1 Referência

Referência 1
(…) já conhecia alguns alunos que voltaram a ser meus alunos, conhecia o funcionamento da escola, os colegas, como eram as reuniões, que documentos é que era necessário preencher. Tudo se torna muito mais fácil, quando se muda de escola é tudo novo, as escolas trabalham de forma diferente, têm culturas diferentes, notei essa diferença e foi uma experiência muito boa (S9, p.3).

ENTREVISTA SUJEITO 10 — 1 Referência

Referência 1
Foi importante o facto de continuar com um conjunto de pessoas com que me relaciono bem, a nossa profissão é tão difícil que é importante que nós tenhamos um grupo de trabalho coeso, que se saiba apoiar, é fundamental trabalhar de forma colaborativa (S10, p.6).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

AS DESVANTAGENS DA MOBILIDADE

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 2 Referências

Referência 1
(...) as pessoas também se esquecem que nós, às vezes, em questão de dias, passámos por realidades completamente diferentes, não é? (...) é claro que também têm que ter calma e darem-nos um período de adaptação porque a pessoa necessita, não é fácil (S1, pp.8-9).

Referência 2
(...) a mobilidade também pode pôr em causa o trabalho colaborativo porque não permite uma continuidade do trabalho que se inicia numa escola, com aqueles colegas (...) (S1, p.10).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
Com a passagem por diferentes escolas a adaptação é mais difícil, as ideias novas são importantes, mas é necessário tempo para as assimilar, as formas de abordar a mesma temática são diferentes, as orientações são diferentes, dependentes das Direções das escolas, as comunidades são diferentes (S2, p.3).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 2 Referências

Referência 1
Quando se sai de uma escola e se vai para outra começa tudo de novo, é importante haver uma continuidade pedagógica que, sem dúvida, se perde quando mudamos de escola (S4, p.4).

Referência 2
O trabalho numa escola, de um mês, não é nada, não se consegue ensinar nada, é desumano, porque muitas vezes os alunos estão muito tempo sem aulas na disciplina, nós chegamos, dedicamo-nos aos miúdos, planificamos um trabalho até ao final do ano letivo, e quando o trabalho começa a fazer sentido, somos dispensados, às vezes nem tempo temos para nos integrarmos. Horários de um mês nem deveriam vir a concurso, porque não fazem sentido (S4, p.4).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
Há escolas em que se trabalha muito em pares, duas ou três cabeças pensam melhor do que só uma, e escolas onde não se trabalha em pares, tudo se esconde, e isto também tem a ver com a mobilidade, quando a maioria do corpo docente é de fora ou muda todos os anos, é difícil trabalhar em pares (S5, p.10).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 4 Referências

Referência 1
Alguém que muda de escola todos os anos, vai encontrar escolas novas, pessoas novas, espaços novos, alunos novos e anda um bocado perdido no início do ano (S6, p.4).

Referência 2
Num ano (...) podemos fazer um projeto, mas ele depois vai acabar, ou não vai ter continuidade, ou alguém vai pegar nele, mas não somos nós (...) (S6, p.7).

Referência 3
(...) se nós acabamos de chegar, as pessoas também não nos conhecem, e há cargos que nos poderiam atribuir, e nos fazer participar, mas também não sabem muito bem quais são as nossas capacidades e, às vezes, somos deixados de lado, as coisas são dadas às pessoas da casa, que ocupam os cargos mais importantes (S6, p.10).

Referência 4
O que acontece com este sistema é que gastamos energia, vamos embora, e não vemos o resultado do nosso trabalho (S6, p.12).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 2 Referências

Referência 1
(...) quando temos de mudar de escola (...) o projeto que tínhamos para fazer em dois, três anos, ficou a meio, e obviamente nesse aspeto a mobilidade condiciona. Empenhamo-nos ao máximo no projeto e depois não nos dão o tempo suficiente para o levarmos até ao fim, não é agradável, é como vermos um bebé nascer, mas depois não o vemos crescer, não vemos o progresso (S7, p.2).

Referência 2
(...) saindo de uma escola para outra deixamos o nosso espaço, o que também é mau, porque as metodologias são diferentes, os espaços são distintos, diferentes formas de estar, e temos que fazer novamente o processo de adaptação, e até nos adaptarmos, até nos tornarmos rentáveis, passa algum tempo (S7, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 9 — 3 Referências

Referência 1
Uma escola com projetos engraçados, comecei com um projeto de Xadrez naquela altura, entretanto saí, não sei se teve continuidade, se alguém lhe pegou. Desenvolver projetos e depois ter de sair da escola é para esquecer. Já estive em alguns projetos muito engraçados em que eu gostei muito de trabalhar, (...) mas a que, infelizmente, eu não tive oportunidade de dar continuidade. Nunca tenho essa oportunidade de continuar, porque chega ao final do ano, acabou o contrato e tenho de ir embora (S9, pp.3-4).

Referência 2
Estar um mês numa escola é tentar fazer o melhor, sabendo que não consigo fazer grande coisa, porque não chego a conhecer os alunos, a saber o nome, a reconhece-los pela face, a conhecer os colegas, a saber como a escola funciona, basicamente é ir lá, tentar dar as aulas o melhor possível e é só, um mês não dá para nada (S9, p.6).

Referência 3
(...) quem perde é a escola e são os alunos, porque passamos um ano a ver como as coisas funcionam, e quando podíamos ser úteis à escola, deixamos de o ser porque vamos embora (S9, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 10 — 1 Referência

Referência 1
(...) comecei a verificar que isto não era tão fácil quanto parecia, fui fazer uma substituição de um mês, de uma colega que estava a gozar férias e, portanto, passado um mês ela regressou. Foi extremamente ingrato, porque ela tinha direção de turma, tive um trabalho inicial muito grande, tive de reunir com os pais, fazer tudo, e depois, passado um mês, fui embora, basicamente com aquela sensação que aquilo que tinha feito não tinha servido para nada (...). Foi daquelas substituições em que eu sabia exatamente que era por um mês, fiz o trabalho da melhor forma possível, com todo o profissionalismo, mas passado um mês fui-me embora, nem mais um dia, nem menos um dia (S10, p.3).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

AS VANTAGENS DA MOBILIDADE

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 3 Referências

Referência 1
(...) esta mobilidade, às vezes tem essa vantagem, se não correu bem numa escola, já sabemos que no ano seguinte estaremos noutra, e não concorremos para aquela porque nem precisamos de concorrer para ela (...) (S1, p.8).

Referência 2
Eu gosto muito de trabalhar em grupo, e aprendemos tanta coisa, tão diferente, com pessoas tão diferentes, e eu acho que isso é muito enriquecedor, a partilha de saberes é uma grande vantagem. Se estivéssemos só num lugar eu acho que há aqueles vícios, que a pessoa nem se apercebe que os tem, aquelas coisas em que a pessoa acha que já é muito bom e, se calhar, não é assim tão bom. Se olharmos, se calhar, para outra realidade, outro colega, percebemos isso (S1, p.10).

Referência 3
O que eu também acho piada, às vezes, é quando vimos de escolas tão problemáticas, para escolas que não são nada problemáticas, mas em que os professores que estão nessas escolas acham que são escolas problemáticas, porque não conheceram outras realidades. Consideram um aluno problemático quando, por comparação com outras realidades, o aluno não é nada, nada, problemático (S1, p.10).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
A mobilidade até pode ser uma mais valia, a estabilidade é muito importante, mas a estagnação não. Estabilidade e estagnação são coisas diferentes. Por aquilo que eu vejo, os colegas que estão há muitos anos na mesma escola, numa grande percentagem, estagnam. Ficam muito cingidos áquilo que sabem, ou áquilo que acham que sabem e há coisas que vão mudando e eles não conseguem acompanhar, por uma questão de acomodação (S2, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
(...) é bom conhecermos alunos de realidades diferentes, de meios mais rurais, de meios mais urbanos, com diferentes maneiras de ser. Depois também poder estar em diferentes ambientes, poder contactar e aprender com diferentes maneiras de trabalhar, de pensar, dos diferentes colegas das diferentes escolas por onde passamos (S3, pp.8-9).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
(...) todos os dias aprendo com os meus alunos e todos os dias aprendo com os meus colegas, e nos locais onde estamos a trabalhar as pessoas são diferentes, as realidades são diferentes e isso é uma mais valia. (...) Conhecer novas pessoas, novos colegas, costumes, até a gastronomia diferente (S4, pp.7-8).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
A riqueza de conhecer diferentes realidades, diferentes projetos educativos em que participei, e também aqueles em que as coisas correram menos bem. Aprendi a fazer, como fazer, e como não fazer e evitar determinadas coisas. Em algumas escolas tive a oportunidade de trabalhar em pares, o que é bom, aprende-se sempre (S5, p.10).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 2 Referências

Referência 1
E depois há sempre uma escola ou outra onde ficam grandes amizades (…) tenho bons amigos com quem continuo a conviver, doutras escolas, pessoas que não teria conhecido se não tivesse passado por essas escolas (S6, p.10).

Referência 2
Certamente há regiões do país que eu não teria conhecido da mesma forma, pessoas que nunca se teriam cruzado na minha vida, não fosse o facto de termos ido parar às mesmas escolas longe de casa, e o facto de estarmos longe de casa servia de apoio mutuo, se estivéssemos perto não conversávamos tanto, não nos apoiávamos tanto, não conviveríamos tanto (S6, p.11).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 2 Referências

Referência 1
(…) vamos contactando com realidades distintas, perspetivas distintas, e nós, quando chegamos, também levamos coisas novas, novas ideias, e isso também é bom, para além de conhecermos outras pessoas, outras terras (…) ao sermos nómadas vamos conhecendo um bocadinho o nosso Portugal (S7, p.2).

Referência 2
A grande vantagem é a interação com outras pessoas, vai-se levando e trazendo coisas novas. Muitas vezes as pessoas já entraram numa certa rotina e nós trazemos situações novas, (…) a entrada de sangue novo é positiva (S7, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 4 Referências

Referência 1
Mudar de escola, às vezes, até dá jeito, se nós estamos numa escola e não nos sentimos bem, mudar de escola dá jeito, nesse aspeto a mobilidade é boa, quem é do quadro tem de aguentar, pelo menos, quatro anos. Nesse aspeto a mobilidade é boa (…) (S8, p.6).

Referência 2
Conhecer novas realidades também é muito importante, aprendemos muita coisa. A professora que eu sou hoje é devido a todas as escolas por onde passei, melhores ou piores, aprendemos sempre, ficamos com uma maneira de atuação diferente, a professora que sou hoje é diferente daquela que começou na primeira escola depois da profissionalização. Aprende-se muito com colegas, com a Direção, com os alunos, com funcionários, e até com os pais, quando somos Diretores de Turma, eu tenho aprendido com muita gente que influenciaram naquilo que sou hoje, a minha atuação na sala de aula tem um pouquinho de toda essa aprendizagem (S8, p.8).

Referência 3
(…) quando se está só numa escola criam-se raízes, mas também se criam vícios, e nós não criamos raízes, também não criamos vícios, porque vamos embora, mas cansa, cansa muito (S8, p.8).

Referência 4
Mas também se criam muitos laços na mobilidade, no último ano (...) fizemos um almoço de despedida, de confraternização, com todos e com as famílias todas, e isso também é bom (S8, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 9 2 Referências

Referência 1
O conhecer o país se calhar é positivo, já passei por diversas zonas bonitas, em que tive oportunidade de conhecer terras novas, que ainda não conhecia, pessoas com formas de estar diferentes. Também o facto de andar de escola em escola acabo por conhecer pessoas com conhecimentos diferentes, com culturas diferentes, o que também me enriquece, essa talvez seja uma vantagem da mobilidade, conhecer formas de trabalhar diferentes, conhecer pessoas diferentes, culturas diferentes (S9, p.9).

Referência 2
(...) tudo isso, não chega ao estar em casa, ao estar com a família. São vantagens quando queremos pensar em vantagens, mas são um mal menor (S9, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 10 3 Referências

Referência 1
Mais uma vez fiz um dos melhores amigos que tenho ainda hoje, porque acho que uma das coisas que nós levamos desta profissão, e o bom de mudar de escola, são os amigos que fazemos. Não são muitos (...), mas tenho tido a sorte de, pelo menos, um bom amigo eu levar para a vida, e isso faz com que valha a pena, sinceramente (S10, p.4).

Referência 2
(...) se as coisas correm menos bem num ano, em termos de alunos, porque foram mais complicados, há sempre a possibilidade de sair, e no ano a seguir as coisas serem melhores (S10, p.8).

Referência 3
(...) uma das coisas que eu tenho reparado, às vezes, eu chego a um agrupamento e noto quem não se tem movimentado, que acaba por estar um bocadinho acomodado, uma acomodação que acaba por comprometer um bocadinho, na minha opinião, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Acho que toda a gente devia experimentar, não ter de fazer tantas horas e tantos quilómetros quanto eu, mas experimentar, porque as pessoas acomodam-se, deixam de ser exigentes consigo próprias, por vezes, não digo que sejam todas, mas a mobilidade não nos permite que isso aconteça (S10, pp.9-10).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

AS PERSPETIVAS FUTURAS

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
Os próximos anos vão ser iguais, iguais, iguaizinhos (...) (S1, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
A mobilidade vai continuar, o futuro é incerto! (S2, p.4).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
(...) acho que, mais cedo ou mais tarde, vou acabar por conseguir entrar em quadro de zona e ter mais estabilidade (S3, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
Eu acho que nos próximos dois, três anos, vai continuar desta forma, não acredito que as coisas se alterem muito (S4, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
Eu já pensei várias vezes em mudar de local de residência, porque o corpo docente está tão envelhecido, e se não houver uma aposentação extraordinária, eu nunca vou conseguir entrar no quadro de escola na minha área de residência (S5, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
(...) cada ano é um ano, (...) a única tranquilidade que tenho neste momento é que, se não ficar por aqui, vou para uma hora de caminho de casa, é o mais longe que tenho (S6, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 1 Referência

Referência 1
(...) eu tenho a expetativa de ficar nos próximos anos pelo menos em casa, mesmo que não seja na mesma escola (S7, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 1 Referência

Referência 1
Eu já estou numa situação de graduação em que sei que se não fico perto de casa, muito perto irei ficar, serei das primeiras a ser colocada. No concurso atual fui a terceira a ser colocada (...). Já estou, portanto, numa situação que me permite fazer escolhas, posso ter

de mudar de escola, mas sei que não vou para muito longe, não só pela graduação, mas também pela opção (S8, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 9 1 Referência

Referência 1
(...) tenho notado alguma melhoria, começa a haver mais horários, mesmo assim, na minha área de residência continua a não haver muitos, por isso perspetivo continuar longe de casa. Provavelmente terei de concorrer para longe de casa para conseguir ser colocado com o objetivo de, ao fim de três anos, (...) entrar para um Quadro de Zona Pedagógica, penso que a única hipótese de entrar para o quadro vai ser essa (S9, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 10 1 Referência

Referência 1
Em termos de mobilidade, para mim, não vai ser muito pior do que é porque eu não vou concorrer para longe, já estabeleci o meu limite em termos de distância. Eu não vou comprometer a minha estabilidade familiar por causa desta profissão. Eu não concorro para efetivar porque eu não quero sair de casa, este QZP (...) é incomportável, para efetivar não concorro, a continuar como professora serei uma eterna contratada (S10, p.7).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

. A MOBILIDADE E A PROFISSIONALIDADE

A MOTIVAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
Em termos de motivação não interfere muito, mas isso tem a ver com a minha personalidade, com o facto de gostar de dar aulas, de gostar de viajar, esta situação em si não me perturba muito (S1, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
Em termos de motivação pessoal e profissional eu gosto de desafios, gosto de não me cingir sempre ao mesmo, de mudar, ver coisas novas, experimentar escolas novas, alunos novos, novas formas de abordar as temáticas. (…) Continuo com a mesma motivação inicial (…) continuo motivada (S2, pp.5-6).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
Profissionalmente a minha maior motivação é conseguir ficar em quadro de zona, para ter mais estabilidade, para ter um trabalho mais dedicado, que acho que já faço, mas a estabilidade era outra, poder investir ainda mais na profissão (S3, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
(…) em pouco tempo eu conheci onze turmas, na outra escola eu tinha sete turmas e atualmente tinha quatro, ora, em pouco mais de um mês conheci onze turmas. Em tão pouco tempo eu não consegui nem saber o nome dos miúdos, e isso é a parte menos boa, esta descontinuidade é desmotivante, quer a nível pessoal, os alunos passam por mim, cumprimentam-me e eu nem me recordo do nome deles, quer a nível profissional, não há continuidade pedagógica (S4, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
Permanecendo na mesma escola, ou mesmo na área de residência, eu tenho tempo para muito mais coisas, permite ter tempo para a família e para a escola, o que a mobilidade não permite, daí uma menor motivação, e se eu estiver mais motivado vou conseguir também motivar mais os alunos (S5, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
Se eu souber que, no ano a seguir, estou ali e vou fazer aquilo, até posso planificar o ano letivo com antecedência e programar coisas interessantes para fazer, posso dar continuidade ao que fiz. Não sabendo para onde vou, mesmo que tente fazer o meu

melhor, é desmotivante, não sei o que me espera, a angústia do que vou encontrar, não posso fazer planos, e os poucos planos que possa fazer também serão a curto prazo, porque no ano a seguir mudo de sítio, não há continuidade (S6, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 2 Referências

Referência 1
Se estiver perto de casa estou mais motivado, consigo descansar mais, tenho mais tempo para a família e para a escola (S7, p.6).

Referência 2
(...) independentemente da questão da mobilidade e de todos os outros problemas que afetam o ensino, eu acho que é bom ser professor, é motivante, a interação com os alunos faz-nos sentir vivos e jovens também (S7, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 1 Referência

Referência 1
(...) depois destes anos todos de serviço a andar de um lado para o outro, sinto-me desmotivada e, quando estou mesmo muito arreliada, não com a escola em si, mas com o sistema todo, se me oferecessem um novo emprego das nove às cinco, eu aceitava. Mas depois tenho tudo o resto que me puxa para este lado, que é todo o feedback de antigos alunos, colegas e direções e eu aí não resisto (S8, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 9 — 2 Referências

Referência 1
(...) é ter a perspetiva de não continuar, eu sabia que no final do mês terminava o meu contrato e me ia embora, o que é obviamente desmotivante (S9, p.6).

Referência 2
Se chego a uma aula e sei que a minha filha está doente e que eu estou longe, por exemplo, a minha cabeça não está só na minha aula e nos meus alunos. Há alturas em que a semana parece que demora mais tempo a passar, em que custa estar longe, em que a motivação não é a mesma (S9, p.7).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

O DESEMPENHO PROFISSIONAL

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
(...) o que eu gosto é de dar aulas, a verdade seja dita, a pessoa quando entra na sala de aula esquece tudo, com os miúdos, e trabalha muito, e quer é estar ali (S1, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
(...) chegar à escola após uma viagem mais ou menos longa eu vou chegar mais ou menos cansada, mas depois dos primeiros tempos tudo se esquece e entra-se no ritmo (S2, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
Claro que uns dias se chega mais cansada, outros menos, e a disponibilidade não será a mesma, mas o importante é dar o nosso melhor (S3, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
Quando eu entro na escola e sei que o contrato é curto eu já sei as atividades que não vou conseguir fazer com os meus alunos, porque o tempo é limitado. Quando estamos numa escola provisoriamente não faz sentido pensarmos em atividades que vão precisar de mais tempo. Tenho de explicar os conteúdos, mas com atividades curtas, porque tenho de jogar sempre com o tempo. Então, se estivesse o ano letivo completo, aí sim, ia fazer um trabalho diferente com os miúdos, muito mais enriquecedor (S4, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 2 Referências

Referência 1
Apesar de todo este drama, em termos profissionais, nunca pus em causa nada que dissesse respeito à minha função docente (...) (S5, p.7).

Referência 2
(...) se eu não estiver bem psicologicamente o desempenho não será o mesmo. Se eu estiver bem, se eu estivesse no mesmo sítio, podia perder a riqueza de contactar com outras realidades, mas ganhava muito em termos de disponibilidade para tudo (...) (S5, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 2 Referências

Referência 1
(...) estar perto de casa compensa tudo. No final do dia regressamos a casa (...), estamos no nosso cantinho, o conforto é muito maior, sentimo-nos mais acarinhados e isso reflete-se no nosso desempenho (...) (S6, p.3).

Referência 2
Há momentos em que sentimos que não faz sentido, estamos cansados e tristes, e quando estamos cansados e tristes, por muito que tentemos não passar isso aos alunos, não rendemos da mesma forma, não reagimos da mesma forma, colocamos em causa aquilo que estamos a fazer, porque o mais importante, que é a nossa família, que somos nós, não

está bem. Para podermos dar aos outros, temos que estar bem e, claro, tenho a noção que, se houve momentos em que, se calhar, fui menos boa profissional, era porque não estava tão bem como poderia estar, porque estava longe, porque estava triste, porque estava desanimada (S6, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 1 Referência

Referência 1
Há aspetos profissionais que temos de abdicar, quando chegamos a casa e já perdemos tanto tempo em viagens, já não conseguimos pensar em escola, temos de ter tempo para dedicar à família (S7, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 2 Referências

Referência 1
(...) tudo vai passando, assumo o que vier, tenho turmas para dar aulas, tenho miúdos para assumir, assumo, eles não têm culpa (...). Se estou colocada numa escola é para dar aulas, é para cumprir a minha função, procuro abstrair-me das questões familiares, não misturo as coisas. (S8, pp.6-7).

Referência 2
A mobilidade faz com que eu seja mais organizada de forma a equilibrar a vida familiar com a vida profissional. Faz com que nós tenhamos uma outra forma de fazer as coisas (...). Nesse aspeto, faz com que nos saibamos organizar, até o tempo dentro da escola, porque como estamos mais tempo na escola, porque não vamos a casa almoçar ou quando temos um furo, permite-nos organizar as tarefas da escola para quando chegarmos a casa nos dedicarmos à família (S8, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 9 — 3 Referências

Referência 1
Claro que chega a uma altura em que esse cansaço provocado pelas viagens se sente, quando chego à escola, de manhã, já não vou com toda a força para dar aula, a primeira aula já custa, com o passar das semanas, dos meses, isso sente-se no corpo e na disponibilidade (S9, p.4).

Referência 2
O chegar cansado, ter de fazer uma viagem de cem quilómetros, chegar cansado à escola, isso vai-se notar depois na forma como eu trabalho com os meus alunos, a atenção que lhes dou, eles podem fazer qualquer coisita e eu já estou sem cabeça, já reclamo mais com eles. Depois o regresso para casa, outra vez o ficar cansado, isso vai-se refletir na preparação das aulas, na organização das aulas, no outro trabalho que temos de fazer, a direção de turma, já não há cabeça para nada disso (S9, pp.7-8).

Referência 3
Pelo facto de andar de um lado para o outro aprendi muitas coisas, mas também acho que os meus alunos perdem muito por eu estar sempre a mudar, o facto de estar longe, em termos emocionais, vai condicionar as minhas aulas (S9, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 10 — Referência

Referência 1
(...) o mais grave para mim é o facto de passar duas horas por dia na estrada, que são duas horas a menos que eu tenho para a família e para o trabalho, sinto que as viagens me roubam muito tempo, eu noto muito isso, sinto falta de tempo ao final do dia, principalmente quando tenho horário completo (S10, p.8).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
Excelente, por acaso excelente, em nenhuma escola tive problemas, até pelo contrário, ficam sempre grandes amizades e um grande carinho pelas escolas por onde passei (S1, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
Em termos gerais foram bastante boas, sou bastante aberta, não faço juízos de valor, primeiro quero ver o que as pessoas me dão, depois, a partir daí, faço o meu trabalho (S2, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
(...) têm sido muito boas, com alunos, colegas, pais, sempre tive alguma facilidade de integração (S3, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 4 Referências

Referência 1
Estive seis meses a substituir uma colega que se tinha aposentado, tenho um episódio curioso, os miúdos disseram-me «A professora pode ser muito boa professora, mas nunca vai substituir a nossa professora!», porque era muito boa professora (S4, p.3).

Referência 2
Por estas escolas que eu tenho passado o que eu noto é que o corpo docente está muito envelhecido, são escolas em que a maioria dos colegas têm de 55 anos para cima, são muito pouco tolerantes, muito cansados, muito doentes, ou talvez débeis, frágeis, com muito pouca paciência, até para falar com os «contratados», porque eu sou considerada «outra», e isso dificulta a integração e custa. Entrar numa escola e sentir que eu não sou professora, sou «contratada», é horrível (S4, p.5).

Referência 3
(...) já estou habituada a chegar a algumas escolas e não ter nada, ninguém me fornecer nada. Como os sumários agora são digitais, muitas vezes, a única forma de eu saber em que ponto é que o professor anterior ficou na matéria é verificar junto dos próprios alunos. Isto é o que acontece frequentemente, as dificuldades começam logo na integração (S4, p.6).

Referência 4
Boas, sempre muito agradáveis, existe de tudo numa escola, colegas muito profissionais, muito atenciosos, que querem ajudar, mas (...) também há o contrário. Como com os pais dos miúdos, há os mais compreensivos com os reparos que são feitos, outros nem tanto, há de tudo, mas nunca tive problemas (S4, pp.7-8).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
A integração nem sempre foi fácil, porque são realidades completamente diferentes, não há escolas iguais, embora a nossa função é ir ensinar, mas as escolas são todas diferentes, os alunos são todos diferentes. Nem sempre fui tão bem acolhido, mas depois com o tempo eu fui-me habituando, não sabia perguntava e eu fui-me integrando porque eu necessitada de me integrar, a necessidade obriga. Fui-me integrando aos poucos, na maioria das vezes com bastante sucesso (S5, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 2 Referência

Referência 1
Uma escola com um ambiente não muito fácil para quem chega, para quem tenta integrar-se e quer ganhar o seu espaço, não foi fácil o convívio com os colegas que já lá estavam, porque era uma escola que tinha um corpo docente mais ou menos estável e que não era tão permeável às novas chegadas (S6, p.3).

Referência 2
O início é sempre complicado (…). Depois tentamos perceber cada escola, há escolas mais e menos complicadas, temos de tentar aceitar as diferentes realidades, os alunos todos têm caraterísticas diferentes e temos de nos adaptar às circunstâncias. Temos de aprender a viver com os alunos, os funcionários, as direções, com umas há uma relação mais próxima, com outras nem por isso (S6, p.10).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 2 Referências

Referência 1
É claro que há algumas comunidades com as quais ganhamos mais afetividade, por exemplo, em Lisboa é complicado porque as escolas são muito maiores, em Queluz eramos quase trezentos professores, é complicado fazer interação com todos, uns também são um pouquinho mais distantes, há escolas mais pequeninas onde todos se conhecem e a interação é maior, é outra realidade (S7, p.5).

Referência 2
(…) uma das coisas que me faz confusão era chegar a uma sala de professores, dizer bom dia e ninguém me responder (S7, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 1 Referência

Referência 1
(…) custa sempre nas primeiras semanas, não se conhece ninguém, a nível de integração numas escolas é mais fácil, noutras é mais difícil. O facto de serem realidades diferentes fizeram-me crescer (…), todas as escolas por onde eu passei deixaram uma marca, que fazem de mim aquilo que eu sou hoje. Estar só numa escola é bom, mas passar por várias dá-nos outra experiência (S8, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 9 — 1 Referência

Referência 1
A integração também depende das escolas, há escolas que tanto a Direção como os colegas nos recebem de braços abertos, (…) há outras que não, chegamos lá e pronto, assunto arrumado, vamos conhecendo os colegas e o funcionamento da escola. Há escolas onde a integração é mais fácil, noutras nem tanto (S9, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 10 4 Referências

Referência 1
Foi muito ingrato também porque os miúdos sabiam que eu só iria estar um mês, porque a pessoa que eu estava a substituir era da casa, felizmente não era doença, nada que comprometesse o seu regresso, e senti ali que, perante os alunos, não tinha grande autoridade, porque eles tinham a noção de que eu estava ali um mês e depois ia embora (S10, p.3).

Referência 2
É muito complicado quando nós vamos substituir alguém de quem se gosta muito, é muito complicado fazermo-nos até aceitar, e nesse sentido foi um bocadinho complicado (S10, p.3).

Referência 3
(...) há escolas em que as coisas estão um bocadinho enraizadas e quem chega de novo sente-se um bocadinho perdido, não se sente integrado, é quase como se as pessoas assumissem que quem chega deve saber aquilo que está instituído na escola, e a realidade não é essa (S10, p.7).

Referência 4
(...) tem corrido bem, embora haja sempre algumas escolas, um bocadinho mais elitistas, onde é mais complicada a integração (S10, p.8).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

O COMPROMISSO COM OS PROJETOS EDUCATIVOS

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
Na maior parte das vezes, quando eu chego, tudo já está definido, tento participar no que estiver definido, sem problemas nenhuns. As escolas são todas muito diferentes, as realidades são muito diferentes (S1, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 2 — 1 Referência

Referência 1
Essa é a parte mais difícil, é chegar e ter, de um momento para o outro, de "formatar o disco" e entrar noutro registo. É difícil e ao mesmo tempo desafiante, porque é fundamental nós chegarmos e tomarmos conhecimento de qual é o projeto educativo, quais são as opções e ambições da escola, como funciona, como não funciona, o primeiro mês é muito intenso, mas para conseguir isso precisamos de tempo, e nem sempre temos esse tempo (S2, p.5).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
(...) eu só começo a entrar dentro do funcionamento, dos ideais da escola, quase no final do ano, e depois no ano a seguir já estou noutra escola, lá vou ler novamente os documentos orientadores, tentar entrar novamente num outro ambiente, aí é muito difícil (S3, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
Quando sou colocada mais cedo faço questão de ler e de me inteirar dos projetos educativos, sinto interesse em ir ao encontro das metas pretendidas pelo projeto educativo. Quando sou colocada mais no final do ano letivo confesso que não me dou ao trabalho de os ler, até porque já não há tempo, não há milagres, mas procuro junto das colegas as informações necessárias, aquilo em que me posso integrar (S4, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — Referência

Referência 1
Eu confesso que algumas vezes eu não li os projetos educativos, mas sabia quais eram as dinâmicas, e sabia o que os Diretores queriam para as escolas, e ao saber o que eles queriam eu comprometia-me com isso, e sempre consegui, porque criei essa necessidade de me adaptar (S5, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
Não há tempo para pôr em prática muita coisa, para conhecer tudo ao pormenor (...). Claro que às vezes gostávamos de nos dedicar ao projeto de uma escola, com que nos identificamos, mas não temos o tempo suficiente para conhecer tudo (S6, p.10).

ENTREVISTA SUJEITO 7 1 Referência

Referência 1
Conhecê-los a cem por cento é impossível, porque o tempo é escasso, uma pessoa num ano, conhecer o espaço, conhecer a comunidade educativa, conhecer em profundidade o projeto educativo não é fácil. Quando estamos integrados e começamos a mostrar o que valemos, começamos a produzir, temos de ir para outro sítio e começar outra vez tudo de novo (S7, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 8 Referência

Referência 1
Não faço ideia, não tenho tempo para os conhecer. Eu chego à escola e é para trabalhar já amanhã, para dar as minhas aulas, o projeto educativo não é uma prioridade. Se me disserem que tens de ir ver isto ou aquilo eu vou (S8, pp.7-8).

ENTREVISTA SUJEITO 9 1 Referência

Referência 1
Se estiver um mês é esquecer, não conheço, nem faço por isso, porque sei que passado um mês vou embora. Noutras situações em que estou 3/4 meses também não há tempo. Quando estou um ano, tomo conhecimento de algumas coisas, em reuniões, sempre se fica a conhecer alguma coisa, mas não me integro também muito porque já sei que, no ano a seguir, quando já estou a conhecer o funcionamento da escola, como é que lá se trabalha, como é que os colegas trabalham, o que é que pretendem na escola, eu salto fora, vou para outra escola (S9, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 10 1 Referência

Referência 1
(...) como não conheço o contexto, o projeto educativo não fará tanto sentido para mim como para os outros colegas que já estão há mais tempo na escola e estão mais integrados (S10, p.9).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 1 Referência

Referência 1
(...) eu sempre gostei de me inscrever em várias formações desde que elas me tragam mais qualquer coisa, e por norma trazem sempre, mas é muito complicado, por exemplo, este ano aconteceu, na Amadora tinha umas formações extremamente interessantes, mas eu na Amadora só tinha a certeza de ficar um mês, ora, por um mês a pessoa não se vai inscrever, não vai ocupar a vaga, em termos de formação é muito complicado de gerir, a não ser que se saiba que se vai ficar um ano (S1, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
(...) fazer determinado tipo de formações implica ter de me deslocar, e é mais uma deslocação. Por exemplo, no ano passado (...), havia umas formações que me interessavam, mas eram à noite, implicava jantar lá, vir para casa às onze da noite (S3, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 2 Referências

Referência 1
(...) fiquei um ano sem lecionar, nesse ano dediquei-me a fazer formação. Entretanto, como não era profissionalizada e queria continuar a lecionar, fiz uma nova licenciatura (...) (S4, p.2).

Referência 2
(...) quando eu sinto necessidade de fazer aquela formação contínua, aquelas ações de formação, eu quase que sou excluída, a última vez que eu me inscrevi disseram-me, «já temos duas pessoas contratadas, já não há mais vagas para contratados, por isso não poderás fazer!». Não sou selecionada porque sou contratada, quem está nos quadros tem prioridade (S4, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
Não se consegue ter uma formação contínua tão frequentemente, simplesmente não há tempo, e também não tinha interesse. Não tinha interesse porque não tinha tempo (...) (S5, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 2 Referências

Referência 1
(...) resolvi ir fazer a licenciatura em Espanhol, dentro das línguas, que era a área que eu gostava, e assim melhorar a minha situação profissional. Era fazer uma reciclagem e ir num outro caminho, num grupo disciplinar em que na altura parecia haver maior facilidade em entrar nos quadros, conseguir uma colocação mais perto de casa, dar mais tranquilidade à família (S6, p.4).

Referência 2
Quando estamos longe de casa, a fazer viagens diárias, é mais difícil conseguir fazer formação, porque não se está nem no locar onde vivemos nem no local onde há a formação, passamos o tempo que nos resta em viagens (S6, p.10).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 1 Referência

Referência 1
Muitas vezes o que é que acontece, estas viagens permanentes tiram-nos tempo para fazer formação, é uma limitação. (...) já tentei iniciar dois Mestrados e depois tive de abdicar deles porque não tinha a estabilidade necessária, num ano estava num lado, o outro estava noutro e não era compatível (S7, p.6).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 1 Referência

Referência 1
(...) muitas vezes as opções nada têm a ver com as nossas áreas curriculares e, se eu quero formação na minha área, tenho de me deslocar, e fazer mais uma deslocação, enquanto eu não for obrigada, não me apetece (S8, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 9 — 1 Referência

Referência 1
Vou fazendo formação, apesar de não ser obrigado, como contratado. Mas há formações ao fim de semana, ora, se eu vou fazer uma formação ao fim de semana vou deixar de estar com a minha família. Tento (...) arranjar na minha área de residência, para não retirar muito tempo à família, mas acabo por retirar (S9, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 10 — 1 Referência

Referência 1
(...) porque não tenho tempo, muito pela questão da mobilidade, mas também muito pela questão do trabalho que nos é imposto hoje em dia, que não é só o trabalho de sala de aula, muito dele é um trabalho burocrático e, portanto, não me deixa disponibilidade de tempo para fazer ações (S10, p.9).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

. O ESTADO DE ESPÍRITO ATUAL EM RELAÇÃO À PROFISSÃO E SUA RELAÇÃO COM A MOBILIDADE

ASPETOS INTRÍNSECOS À MOBILIDADE

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 2 Referências

Referência 1
(...) eu concorro muitas vezes por «descargo de consciência», mas não quer dizer que um dia, se surgir uma oportunidade de fazer uma coisa completamente diferente, não poderei desistir. (S1, p.6).

Referência 2
É um emprego, passou a ser um emprego, para mim e para muita gente, aquela ingenuidade inicial de que havia estabilidade desapareceu. Só alguém que não seja realista é que acha que vai fazer carreira no ensino, quando com 46 anos de idade, somos contratados e andamos de um lado para o outro (S1, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
Pensei que fosse um bocadinho diferente, pensei que não levasse tanto tempo a ter uma situação estável, que ainda não tenho, já vou conseguindo horários todos os anos, mas realmente é muito tempo, já vou fazer 50 anos e ainda ando de um lado para o outro (S3, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 4 — 1 Referência

Referência 1
Não faz sentido, mesmo para os alunos, os professores com sessenta e tal anos estarem constantemente com baixas médicas, são os que eu tenho substituído, colegas com mais de sessenta anos, e depois regressam por pouco tempo, porque são obrigados, e nós somos postos a andar, e isso não faz sentido. Para mim é frustrante, por vezes penso em desistir porque isto não faz sentido (...) (S4, pp.5-6).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
(...) há uma instabilidade, uma precariedade enorme, eu corro o risco de um dia destes ter de voltar novamente ao caminho (...). Portanto, há uma instabilidade profissional que é originada por esta mobilidade permanente (S5, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 1 Referência

Referência 1
A noção que eu tenho, que costumo comentar com uma grande amiga minha na mesma situação, é que vamos ser contratadas até ao fim da vida, com duas bengalinhas e com duas cruzetas para nos mantermos de pé, é a noção que eu tenho. Porque eu vejo colegas meus que já são QZP e que continuam a andar para trás e para a frente, e nesse aspeto não

sei (...) não se tem a noção do que é acordar às cinco para dar aulas às oito e meia da manhã e chegar a casa às oito da noite e ter a família à espera (S8, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 9 2 Referências

Referência 1
Saturação (...) já me passou pela cabeça muitas vezes largar o ensino e ir fazer outras coisas. Por diversas razões, pela questão monetária, porque não acho que seja bem remunerado, até pelos custos resultantes do facto de estar longe, como o custo das viagens e de ter de arrendar uma casa, os gastos são muito grandes. (...) Olhando para trás, no início eu pensei que fosse mais fácil estabilizar, ter uma vida estável, em casa, com a minha família, nunca pensei ao fim destes anos todos ter de sair de casa, deixar tudo, e aqui vou eu, é complicado. (S9, p.9).

Referência 2
(...) olhar para trás e perguntar, se eu soubesse o que sei hoje mudava? Se calhar sim, se calhar não, eu gosto da minha profissão, gosto de trabalhar com crianças, com jovens, gosto do ensino, não gosto é de ter de andar com a casa às costas, de um lado para o outro e ter de deixar a minha família. Ponderando tudo, é difícil, não sei, se quando entrei para a Universidade soubesse que ia ter esta instabilidade, não sei, mas pensaria bem se seguiria o ensino (S9, p.9).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

ASPETOS EXTRÍNSECOS À MOBILIDADE

ENTREVISTA SUJEITO 1 — 2 Referências

Referência 1
(...) o que torna as experiências negativas a nível do ensino, a meu ver, são as políticas educativas, não é a escola em si, são estas políticas que estão sempre a mudar, nem sempre para melhor, e que chegam a um ponto em que nos cansam, não é? (S1, p.6).

Referência 2
(...) é um sistema extremamente burocrático, a pessoa não dá conta de tantos papéis que são repetitivos, a pessoa diz assim, «mas para quê?» (S1, p.9).

ENTREVISTA SUJEITO 3 — 1 Referência

Referência 1
(...) tenho também assim uma certa pena, porque é uma profissão que não é muito valorizada, e depois também têm umas ideias muito erradas, quem está por fora e não conhece a realidade, que nós temos muitas férias, muitas regalias, e não é assim. Há também a ideia de que hoje em dia a exigência é menor, os alunos não ligam à escola e passam sem saber, que há um certo facilitismo (S3, p.8).

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
(...) há uma descredibilização de toda uma sociedade, sustentada pela ação de sucessivos governos. Somos os inúteis bem pagos, que não querem ser avaliados, que faltam muito, que têm muitas férias. Nós hoje somos julgados na praça pública, toda a gente opina sobre a educação (S5, p.10).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
Sabemos que é uma profissão cada vez mais criticada, acho que não se tem a noção clara da importância que os professores têm na sociedade, de tudo aquilo que nós fazemos na sala de aula e do apoio que damos aos alunos a todos os níveis (...). Para além da componente letiva o professor hoje procura ajudar os alunos em tudo, mas somos mal vistos, e isso é muito complicado. Isto para além da progressão na carreira, da instabilidade (S6, p.11).

ENTREVISTA SUJEITO 7 — 1 Referência

Referência 1
(...) a culpabilização dos professores, a imagem de incompetência dos professores que é transmitida pelos media para a opinião pública, é tudo extremamente desgastante. Tendo eu percorrido já este caminho, e já tendo dado tanto pela escola, muitas vezes prejudicando-me a mim próprio, sinto alguma angústia (S7, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 8 1 Referência

Referência 1
Começa a ser difícil, mas acho que é para todos, efetivos e contratados, nós, professores, estamos a ser muito mal tratados (S8, p.7).

ENTREVISTA SUJEITO 10 3 Referências

Referência 1
A minha grande questão nos últimos tempos tem sido como é que eu perspetivo o meu futuro, e não tem a ver só com a questão da mobilidade, tem a ver com a questão da profissão. Eu, neste momento, confesso que estou a atingir o meu limite, estou muito desencantada e não sei até que ponto é que me apetece continuar. Ao contrário do que eu imaginava no início, eu não me vejo a envelhecer na profissão (S10, p.7).

Referência 2
Esta geração angustia-me um bocadinho, eu não vejo nos miúdos vontade de aprender, não vejo espírito crítico, não vejo iniciativa, eu não vejo nada. Eu sinto que não estou a fazer a diferença, e isso faz-me sentir frustrada, desencantada (S10, p.7).

Referência 3
(…) sinto que não somos respeitados, que não somos valorizados, o nosso trabalho não é reconhecido pelos pais, pelos alunos, por ninguém. Neste momento ninguém valoriza o nosso trabalho, estou num estado de desentusiasmo, o entusiasmo desapareceu porque é muito ingrato trabalhar e sentirmos que não somos reconhecidos, que não somos recompensados, e não estou a falar de recompensas monetárias, estou a falar de reconhecimento (S10, p.9).

Estudo 2
Emitido por Mário Rodrigues

webQDA

SUGESTÕES

ENTREVISTA SUJEITO 5 — 1 Referência

Referência 1
(...) o que eu considero, neste momento, mais importante, para melhorar a profissão é a necessidade de promover a reforma antecipada, ninguém aguenta até aos 66 anos a dar aulas, humanamente é impossível, se eu chegar aos 60 anos em condições, físicas e psicológicas, já é bom. Isso permitia a professores como eu, depois de 22 anos de serviço, entrarem definitivamente na sua área de residência, terem uma colocação mais estável, logo mais motivados. Permitia que os alunos sentissem um ar fresco, não que as pessoas sejam descartáveis, mas porque os professores iam descansar também. Os alunos iam aprender mais e melhor porque nós estamos muito mais próximos destas gerações (S5, p.10).

ENTREVISTA SUJEITO 6 — 1 Referência

Referência 1
(...) nesta profissão todos gostaríamos de ter um pouquinho mais de apoio, que olhassem para nós de outra forma, não como números, em listas, porque o professor, se escolheu esta profissão tão difícil é porque quer trabalhar, é porque quer ser feliz naquilo que faz. Os concursos deveriam ser feitos de uma forma em que os professores não fossem tratados como números, que pudessem ficar perto das pessoas que gostam, não é ficar a cinco minutos de casa, mas numa área razoável, preferencialmente na mesma escola, para que possam sentir que o seu trabalho, de alguma forma, tem continuidade e é valorizado (S6, p.11).

ENTREVISTA SUJEITO 8 — 1 Referência

Referência 1
A parte governativa também deveria ter a noção do problema, eu sou apologista, neste momento, de haver aquilo que havia há uns anos na estrada para a Universidade, preferências regionais. Eu não quero ir para o Algarve, mas vem alguém do Algarve para aqui que também não quer, porque é que tem de ser assim? (S8, p.9).