

Ana Maria Nunes Leal

**A Actividade de Trabalho dos Professores
do 1º Ciclo: Um Estudo de Caso num
Contexto de Auto-Avaliação de Escolas**

**Tese de Mestrado Integrado em Psicologia
Ramo de Psicologia Social, do Trabalho e Organizações**

Setembro 2009

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Actividade de Trabalho dos Professores do 1º Ciclo: Estudo de
Caso num Contexto de Auto - Avaliação**

Dissertação apresentada pela aluna Ana Maria Nunes Leal na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia no Ramo de Psicologia Social das Organizações e do Trabalho sob a orientação da Professora Doutora Marta Santos.

Setembro de 2009

Resumo

O presente trabalho realizou-se no âmbito de um processo de avaliação de escolas legalmente exigido, tendo-se procurado compreender a actividade de trabalho dos professores trabalhando com estes na construção dessa auto-avaliação, definindo os aspectos a avaliar e reflectir. O estudo desenvolveu-se assim no decorrer de um ano lectivo numa Escola de 1º Ciclo, tendo em consideração os pressupostos metodológicos da Psicologia do Trabalho, baseando-se em consequência numa pesquisa qualitativa e de terreno.

Partiu-se da compreensão da realidade dos docentes da escola, realizando-se observações abertas que posteriormente se sistematizaram em observações em contexto de aula, recorrendo-se também à análise documental do Projecto Curricular da Escola e dos Projectos Curriculares de Turma, de modo a compreender aquilo que prescritivamente está definido, sendo ainda valorizados momentos colectivos de construção da avaliação.

Esta investigação desenrolou-se com base numa Avaliação Institucional de Construção de Sentido, reflectindo as necessidades dos próprios actores, destacando aspectos também associados à saúde dos professores e às representações que têm sobre o seu trabalho. Este estudo permitiu verificar quais as questões que para os professores são motivo de reflexão e avaliação, estando muitas delas relacionadas com os parâmetros legalmente definidos, destacando-se que a actividade docente é marcada por dilemas que reflectem a complexidade dessa mesma actividade

Résumé

Le travail présent a eu lieu dans la mesure d'un procès d'évaluation d'écoles légalement exigées, ayant essayé de comprendre l'activité de travail des professeurs travaillant avec ceux dans la construction de cette évaluation de solennité, définissant les aspects pour évaluer et réfléchir. L'étude a grandi comme cela dans l'écoulement de l'année en cours à une Ecole de Premier Cycle, a tendance dans la considération les présuppositions méthodologiques de la Psychologie du travail, basant sur la conséquence dans une recherche qualitative et du terrain.

A partir de la compréhension des enseignants de la réalité scolaire, ayant lieu des observations ouvertes qui ont été systématisées plus tard dans des observations dans le contexte de classe, ayant aussi fait appel à cela l'analyse documentaire du Projet éducatif du curriculum scolaire de l'école et du groupe, de façon à comprendre que cette prescription est définie, ayant encore valorisés des moments collectifs de construction de l'évaluation.

Cette enquête a été déroulée avec la base dans une Évaluation institutionnelle de Construction de Sens, qui reflète les besoins des acteurs propres, détachant des aspects aussi associés à la santé des enseignants et aux représentations qui ont sur son travail. Cette étude a permis de vérifier quelles sont les questions qui sont motivantes de réflexion et d'évaluation pour les professeurs, puisque beaucoup d'entre elles sont liées avec les paramètres légalement définis, détachant que l'activité éducative est marquée par des dilemmes qui reflète la complexité de cette même activité.

Abstract

This work was performed in the sphere of a legally demanded school evaluation process, sourcing the understanding of the professional activity of the teachers, working with them in the construction of that self-evaluation, defining the aspects to evaluate and consider. Bearing in mind the Work Psychology's methodological presuppositions, the study was developed during a school year in a Primary School and it was based on a qualitative and *in loco* research.

The work began from the comprehension of the reality of the teachers of the school, performing open observations which, in due time, were arranged in a lesson's context. It was also necessary to be assisted by the documentary analysis of the School Curricular Project and of the Class Curricular Project, in order to understand what is orderly defined, appraising collective moments of evaluation building

This investigation has been developed based on an Institutional Evaluation of Sense's Construction, reflecting the necessities of the own actors, emphasizing aspects related to the teacher's health and to the representations they have in regard their work. This study allowed to verify which are the prerogative questions of the teachers, some of them related to the legally defined parameters, standing out that the educational activity is pronounced by dilemmas reflected on the complexity of that same activity.

Agradecimentos

Começo desde já por agradecer à Professora Doutora Marta Santos pelas aprendizagens proporcionadas ao longo destes dois anos e pelo gosto que me incutiu sobre as questões do trabalho e da sua compreensão

Aos Professores da escola que sempre mostraram interesse pelo meu trabalho e demonstraram total disponibilidade em desenvolvê-lo fazendo com que este tivesse um verdadeiro sentido.

Às meninas de POST que me acudiram nas dúvidas e incertezas partilhando angústias e acompanhando cada passo meu.

Agradeço à Vânia por todos os momentos de partilha de ideias e pelo apoio que me deu. Agradeço à Gui, Sara e Tânia por toda a amizade que comigo criaram.

Aos meus pais pela paciência e pelo incentivo...

À minha irmã pela força e pela ajuda nas traduções e ao meu irmão pela descontração e optimismo que me fez sentir

Ao Ivo por estar comigo em todos os momentos e por simplesmente fazer parte da minha vida...

A todos deixo o meu Obrigada...

Índice

INTRODUÇÃO.....	4
CAPÍTULO I: CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA DO TRABALHO NUM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DE ESCOLA.....	6
1. Contextualização Legal da Avaliação.....	7
2. Modelo de Avaliação enquanto Modelo de Qualidade.....	8
3. A Auto-Avaliação das Escolas baseada na Autonomia.....	9
4. Criação de uma Avaliação Institucional de Construção de Sentido.....	10
5. Contributos da Psicologia do Trabalho para a construção de uma Avaliação de Sentido.....	12
6. O Trabalho dos Professores: Prescritivamente Definido.....	14
CAPÍTULO II: ESTUDO DE CASO.....	17
1. Contextualização do Estudo.....	18
2. Metodologia.....	18
O Pedido Inicial como Ponto de Partida.....	19
Caracterização da Organização e dos seus Actores.....	20
Da Globalidade da Avaliação à Análise da Actividade Docente.....	20
Observação Participante e Análise Documental.....	21
Momentos de Construção da Auto-Avaliação: Uma Construção de Sentido.....	22
CAPÍTULO III: EXPLICITAÇÃO DOS RESULTADOS E SUA ORGANIZAÇÃO.....	24
1. A Actividade dos Professores na Escola.....	25
Análise Documental e Prescritos Legais.....	25
Observação e Discursos dos Actores.....	29
Tempos na Actividade.....	30
Os Outros na Actividade.....	31
Exemplos de Constrangimentos da Actividade Observados.....	38
2. Análise dos Momentos de Reflexão e Construção de Sentido.....	35
Aspectos Institucionais e Organizacionais.....	35
Constrangimentos da Actividade Docente.....	38

Representações sobre a Actividade.....	43
Saúde.....	46
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E REFLEXÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
ANEXOS	62
Índice de Anexos	
ANEXO 1: ANÁLISE DE CONTEÚDO DETALHADA POR CATEGORIAS	63
ANEXO 2: QUANTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE.....	77
Índice de Figuras	
FIGURA 1: ESQUEMA REPRESENTATIVO DA CATEGORIA ASPECTOS INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS	35
FIGURA 2: ESQUEMA REPRESENTATIVO DAS CATEGORIA CONSTRANGIMENTOS DA ACTIVIDADE.....	38
FIGURA 3: ESQUEMA REPRESENTATIVO DAS CATEGORIA REPRESENTAÇÕES SOBRE A ACTIVIDADE	45
FIGURA 4: ESQUEMA REPRESENTATIVO DAS CATEGORIA SAÚDE	46
Índice de Quadros	
QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	20
QUADRO 2: SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES CONTIDAS NOS DOCUMENTOS.....	25
QUADRO 3: ESTRUTURA DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA.....	28
QUADRO 4: SISTEMATIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES E VERBALIZAÇÕES QUE REFLECTEM OS TEMPOS NA ACTIVIDADE.....	30
QUADRO 5: SISTEMATIZAÇÃO DE OBSERVAÇÕES E VERBALIZAÇÕES QUE REFLECTEM RELAÇÕES COM OS OUTROS	31
QUADRO 6: SISTEMATIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES E VERBALIZAÇÕES QUE REFLECTEM IMPREVISIBILIDADES DA ACTIVIDADE.....	34

QUADRO 7: DEFINIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS DE ASPECTOS INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS	36
QUADRO 8: DEFINIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS DE CONSTRANGIMENTOS DA ACTIVIDADE	38
QUADRO 9: DEFINIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS DE REPRESENTAÇÕES SOBRE A ACTIVIDADE	44
QUADRO 10: DEFINIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS DE SAÚDE	46

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Nº DE DOCUMENTOS EM % PRESENTES NO PCT_1º ANO	29
GRÁFICOS 2: Nº DE DOCUMENTOS EM % PRESENTES NO PCT_3º ANO	29
GRÁFICO 3: FREQUÊNCIA EM % DAS SUBCATEGORIAS DE ASPECTOS INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS	37
GRÁFICO 4: FREQUÊNCIA EM % DAS SUBCATEGORIAS DE CONSTRANGIMENTOS DA ACTIVIDADE DOCENTE	43
GRÁFICO 5: FREQUÊNCIA EM % DAS SUBCATEGORIAS DE REPRESENTAÇÕES SOBRE A ACTIVIDADE	45
GRÁFICO 6: FREQUÊNCIA EM % DAS SUBCATEGORIAS DA CATEGORIA SAÚDE	47

INTRODUÇÃO

Em Portugal o Sistema de Avaliação Educativo abrange a Educação pré-escolar e o Ensino Básico, definindo ter como principal objectivo a melhoria do Sistema Educativo, estruturando-se essa Avaliação, em Avaliação Externa e Auto-Avaliação (Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro de 2002). Com isto, tem-se responsabilizado as Escolas no sentido de se envolverem nestes processos avaliativos de forma a conseguirem posteriormente utilizar os resultados dessa avaliação para melhorar as dinâmicas do próprio estabelecimento de ensino.

Desde meados dos anos 80 tem-se vindo a assistir, no nosso país, a uma crescente influência da avaliação enquanto dispositivo de regulação dos sistemas de ensino, sendo que esta na maioria das vezes incidiu sobre parâmetros como, os resultados académicos dos alunos, a acção dos professores, a actividade das escolas e a própria definição e implementação das políticas educativas (Afonso, cit. in, Costa et al., 2002, p.31). Por sua vez a O.C.D.E (1989, p.164) privilegia a auto-avaliação como um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem de novo em discussão a Escola, a fim de melhorar a qualidade de ensino, constituindo a avaliação um meio de apreciação dessa qualidade.

Segundo esta perspectiva é visível a necessidade dos Professores participarem no decorrer deste processo, que convínhamos, é marcado por todo um leque de exigências administrativas e burocráticas, que acabam por influenciar conseqüentemente o modo de como estes profissionais desenvolvem a sua actividade de trabalho, acabando a auto-avaliação por ser apenas mais uma das muitas tarefas a serem desempenhadas pelos professores no decorrer da sua actividade. Contrariamente a esta visão burocrática e quantitativa da avaliação a perspectiva de avaliação que por nós tentou ser seguida atentou numa auto-avaliação de carácter Institucional (Terrasêca & Caramelo, 2006), que vai sendo construída pelo próprio colectivo de actores, dando-lhes estes um sentido que se vai reconfigurando.

Posto isto, pretende-se com este trabalho, compreender a actividade de trabalho dos professores de modo a ajudá-los a conceber uma forma de se auto-avaliarem que tenha especialmente em atenção essa mesma actividade e a necessidade de a transformar para, por consequência, conseguir melhorá-la. É por isso fundamental conhecer o contexto em que se inserem, daí que em termos metodológicos se tenha seguido a Perspectiva Ergonómica visando a concepção de uma avaliação de construção de sentido, sendo os próprios sujeitos os construtores desse mesmo sentido e do próprio objecto da avaliação.

É então neste seguimento que se pretende com este estudo compreender efectivamente como é que os Professores respondem ao cumprimento dos parâmetros abrangidos pela auto-avaliação, valorizando o modo de como o fazem e as estratégias que usam para assim desenvolverem da melhor forma a sua actividade de trabalho.

Numa primeira fase, este trabalho irá enquadrar algumas questões e reflexões no que diz respeito aos aspectos da avaliação de escolas e aos parâmetros legais por ela abrangidos. Posteriormente é descrito o referencial teórico e metodológico em se baseou a investigação, destacando-se assim a importância da perspectiva da Psicologia do Trabalho para uma investigação de carácter interventivo baseada na compreensão do real.

No Capítulo II, irá ser feito um enquadramento do estudo de caso efectuado descrevendo-se os professores, ou seja os participantes do estudo e as características da escola aqui trabalhada, avançando-se também para a contextualização das questões metodológicas, destacando-se os passos que se foram dando e o modo de como estes foram sendo sistematizados. Sendo que de seguida no terceiro capítulo serão expostos os resultados obtidos quer a nível da análise documental, quer no que diz respeito às observações, sendo ainda explorada a análise de conteúdo de dois momentos colectivos transcritos.

Finalmente no Capítulo IV refere-se a discussão dos dados e as reflexões que destes foram provenientes, tendo por base os parâmetros prescritivos abrangidos pela avaliação e a actividade real e efectiva dos docentes, contribuindo desta forma para compreender de que modo essa actividade influencia e é influenciada pela forma de como esses parâmetros avaliativos são cumpridos, destacando assim as principais ideias e implicações do estudo. Mais que isso neste último capítulo procurar-se-á reflectir sobre a forma de como esta avaliação acabou por se desenrolar, construindo-se através da intervenção dos próprios professores, criando momentos de construção de sentido e de consciencialização.

Capítulo I: Contributos da Psicologia do Trabalho num Contexto de Auto-Avaliação de Escola

1. Contextualização Legal da Avaliação

Em Portugal a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária, sendo da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, apreciar as normas que dizem respeito ao processo de auto-avaliação das escolas, bem como os resultados dessa avaliação, de forma a propor medidas de melhoria do Sistema Educativo (Miguéns, 2005, p.9).

Neste seguimento a lei anteriormente citada, define que a auto-avaliação é de carácter obrigatório, e deve contar com o apoio da Administração Educativa. De forma breve, aquilo que esta lei pressupõe é que a auto-avaliação, deve analisar em que medida é que foi cumprido o Projecto Educativo, qual o nível de execução das actividades proporcionadas pelo estabelecimento de ensino e de que forma estas promovem o desenvolvimento integral dos alunos. Esta deverá ainda ter em consideração o desempenho dos órgãos de administração e gestão, o sucesso escolar e a colaboração entre os vários membros da comunidade educativa. Antes de mais, esta questão do desenvolvimento integral dos alunos a ser tida em conta na avaliação aparece como um dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo que esta demonstra que o Estado deve promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (Cunha, 1997, p.92). Olhando uma vez mais para a Lei de Bases do Sistema Educativo, o desenvolvimento integral dos alunos será atingível através do alcance de competências linguísticas e matemáticas, sendo que competências associadas à criatividade, espírito crítico, cidadania, aparecem também definidas como prioridades, na Lei anteriormente citada.

No Artigo nº 9 da Lei nº 31/2002, estão pré-estabelecidos os parâmetros a considerar na avaliação, prendendo-se estes, a indicadores como os Resultados Escolares; Organização e Desenvolvimento Curricular; Participação da Comunidade Educativa; Métodos e Técnicas de Ensino Aprendizagem; Avaliação dos Alunos e Apoios Educativos; Utilização e Adopção de Manuais Escolares; Formação dos Docentes; Instalações e Equipamentos; Colaboração com outras Entidades e ainda o Clima e Ambiente Educativos. Defendendo-se aqui uma interpretação integrada e contextualizada desses resultados. Perante todos estes parâmetros previamente definidos e que parecem rigidamente invariáveis, tem-se a sensação de que a avaliação não passa de um processo de “prestação de contas”, onde parece grande, o risco da avaliação ficar reduzida a um tecnicismo e à cedência a orientações gerais (Mendes, cit. in, Costa et al, 2002, p.11),

parecendo efectivamente que os actores da própria escola são passivos no decorrer de todo este processo. Pensar na avaliação das escolas como um método puramente tecnicista e rigoroso, é certamente redutor, na medida em que muitos são os autores que destacam a necessidade de distinguir a avaliação da noção de controlo.

2. Modelo de Avaliação enquanto Modelo de Qualidade

O Modelo Europeu da Qualidade é o modelo de auto-avaliação mais recente e tem vindo a ser implementado nas escolas, tendo sido desenvolvido inicialmente pela Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade. Este modelo apresenta a auto-avaliação como um exame global, sistemático e regular das actividades e resultados, comparados com um modelo de excelência. Para tal, este modelo baseia-se em nove critérios que se agrupam em duas categorias: os *meios* e os *resultados*. Sendo que, a finalidade deste modelo e dos critérios que pressupõe é perceber quais as tendências dominantes em termos de desempenho e em que medida os objectivos foram alcançados. Este modelo pressupõe ainda que existe um “ciclo de melhoria”, que representa as acções condutoras da gestão de qualidade, sendo elas: planear, executar, verificar e agir. Este modelo utiliza formulários e questionários, sendo que nos formulários é apresentado cada critério e respectiva definição, bem como os subcritérios subjacentes, que se operacionalizam através de itens que servem como guião à avaliação, sendo assim avaliados numa escala/matriz de pontuação. No caso das escolas, esta avaliação é habitualmente feita pela direcção, e pelo pessoal docente e não docente (Clímaco, 2005, pp.208-213).

Em Portugal existe *a priori* um Modelo Conceptual da Auto-Avaliação das Escolas, que incide sobre nove indicadores de qualidade, agrupados em quatro áreas-chave do processo de avaliação, sendo estas designadas de Campos de Aferição: auto-avaliação e valorização dos recursos; auto-avaliação e melhoria dos processos estratégicos e auto-avaliação e efeitos nos resultados educativos, partindo-se do princípio que é a boa concretização destas áreas chave que promoverá uma cultura de qualidade e aperfeiçoamento Institucional (Ramos, 2005, p.200). Parece desde logo, que a imposição deste modelo não deixa muita margem de manobra para uma avaliação efectiva, sendo que se fica pelas estatísticas dos resultados escolares bem como se baseia em questionários e parâmetros implementados e generalizados a todas as escolas, independentemente das suas especificidades.

Mas analisando este modelo, até que ponto poderemos dizer que aquilo que faz é avaliar? Visto que este parece incluir-se mais na perspectiva rígida e estandardizada do controlo do que na

perspectiva contextualizada e qualitativa da avaliação, uma vez que se focaliza em indicadores pré-definidos, sem contemplar o contacto efectivo com a realidade.

3. A auto-avaliação das escolas baseada na Autonomia

Cai-se assim no risco de, com a auto-avaliação, se criar uma autonomia das escolas que não é real, sendo a avaliação encarada como um pretexto para responsabilizar os próprios actores educativos, (Afonso, cit. in, Costa et al., 2002, p.35). Sente-se assim uma necessidade de uma avaliação menos reguladora, entendendo-se a avaliação para além de um método de controlo administrativo, devendo esta ser assim construída pelos próprios actores da Escola, atendendo às suas especificidades. Ao partirmos do princípio de que a auto-avaliação deve permitir à escola uma melhor adaptação do ensino às particularidades dos seus actores e às variações que podem ocorrer no seu contexto, não será de todo suficiente se nos ficarmos pela rigidez tecnicista de uma avaliação - controlo. Esta questão, da autonomia das escolas aparece desde logo associada à sua capacidade de se avaliar, que por sua vez se relaciona com a lógica de descentralização do ensino e de democratização do sistema educativo, proposta já em 1988 pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (p.29), que refere a necessidade de passar de uma lógica centralizadora do ensino, onde existe um nível central que comanda e níveis onde se executa e obedece, para uma lógica descentralizada e participativa que promova a autonomia das escolas a diversos níveis, desde administrativo, financeiro e pedagógico (p.49).

No entanto, logo aqui se encontram grandes contrariedades, pois se por um lado o Ministério apela a uma descentralização e autonomia das escolas, por outro é a Lei de Bases do Sistema Educativo que define os objectivos para cada unidade de ensino do 1º ciclo, chegando mesmo a traçar quais as aquisições básicas e intelectuais fundamentais, bem como o programa e respectivas áreas a serem trabalhadas. E são exactamente esses objectivos gerais e específicos de cada área que irão determinar a avaliação que os professores fazem dos seus alunos.

Perante isto, acaba por se verificar que são os objectivos oficiais e nacionais que acabam por determinar a avaliação, a classificação dos alunos e ainda a progressão destes no final dos ciclos. Neste seguimento o que parece ser claro é que os professores já não necessitam de definir objectivos para planificar o ensino dos seus programas, visto que o Ministério assumiu integralmente a tarefa de definir objectivos programáticos do ciclo e decidiu também que estes são o único critério de referência da avaliação e da classificação dos alunos, através das avaliações sumativa e formativa (Bellem, et al.1993, pp. 17 e 18).

Mas então, afinal o que importa avaliar numa escola? Muitas vezes o que se valoriza na avaliação de uma escola não se fica pelas questões de ensino e aprendizagem, estendendo-se a aspectos que estão presentes na avaliação de qualquer outra instituição, como os recursos, as relações no trabalho, a motivação, a liderança, (Clímaco, 2005, p.192), sendo estes indicadores medidos através de instrumentos de carácter quantitativo como questionários que pretendem avaliar cada um dos parâmetros contemplados na avaliação. Neste sentido, o que se verifica é todo um conjunto de mudanças que vão sendo impostas à escola, derivadas de reformas definidas por decreto. No entanto, como referem Escuredo & Botia (1994, cit. in Estaço, 2001), o projecto educativo de uma escola, não pode ser totalmente definido ou pré especificado, uma vez que as dimensões desse mesmo projecto devem ser apreendidas pelos próprios sujeitos, bem como descobertas através dos processos da sua realização prática. Descobertas essas que se vão reconstruindo ao longo do tempo num diálogo permanente entre aquilo que legitimamente está definido, a realidade em curso e os esforços dos próprios intervenientes para a transformar e melhorar. Segundo estes autores, a mudança educativa não se cinge ao domínio das certezas técnicas mas estende-se sim ao âmbito humano da indeterminação, daquilo que é imprevisível e do conflito das próprias opções.

4. Criação de uma Avaliação Institucional de Construção de Sentido

É verdade que a avaliação está muitas das vezes inserida num processo de racionalização e normalização onde se pretende uma certificação dos resultados, sem constatar na prática qual o valor real que têm, assumindo-se a avaliação como algo que visa exclusivamente medir (Triby & Trautmann, 2000, p.124). Tem-se então aqui, a presença de grandes contrariedades na definição daquilo que é a avaliação. Se por um lado se assume que a avaliação é uma operação intelectual que pode ser medida racionalmente, no sentido de ajudar ao conhecimento e gestão técnica de uma situação, por outro lado a avaliação poderá ser encarada como algo mais amplo, como uma operação social e política, que contraria a perspectiva dominante de avaliação totalmente objectiva (Lecoite, 1997).

Porém, apesar da tentativa de distinguir a avaliação do controlo estes são na prática, na maioria das vezes, confundidos. Ardoino & Berger (1986), defendem que o controlo tem o seu eixo na coerência e homogeneidade, ao contrário da avaliação que implica um questionamento sobre o sentido, sendo que em oposição ao controlo, não se baseia em dispositivos construídos, mas sim representa um processo, centrando-se no “vivido” e no temporal (pp.120.121).

Terrasêca e Caramelo (2006), consideram que a avaliação não pode ser racionalizada e analisada de forma analítica, tendo que se atentar na complexidade do real, falando-se assim verdadeiramente numa Avaliação Institucional que não se regula através de referentes que já existem à partida. Mais que isto, estes autores acrescentam a capacidade que a avaliação deverá proporcionar de intervir através dos próprios actores na regulação que estes fazem da sua acção. Esta Avaliação Institucional pretende acima de tudo ampliar e colocar em comunicação as diferentes formas de como os actores concebem a avaliação e a constroem através das suas interacções, devendo assim ser concebida como potencialmente transformadora da acção, sendo multidimensional e baseada numa abordagem clínica, oposta à lógica tecnológica do controlo e da técnica. Estes autores atribuem assim à avaliação a função de restituir as subjectividades e de permitir a reconstrução de sentido pelos diversos actores a propósito das suas próprias acções, tendo-se nesta avaliação de sentido uma perspectiva sistémica e holística.

Sendo assim, não é possível a existência de um objecto de avaliação pré-definido *a priori*, visto que esta é resultado de todo um processo de negociação transversal entre o colectivo de actores, sendo estes encarados como elementos do processo de trabalho, na medida em que são eles que vão reconstruindo e reconfigurando esse mesmo objecto da avaliação conferindo-lhe um sentido, verificando-se que o rigor não advém necessariamente da objectividade mas constrói-se a partir do debate intersubjectivo acerca das opções assumidas face à avaliação e à construção do seu objecto. (Terrasêca e Caramelo, 2006)

Sendo assim a avaliação parece apresentar uma dupla dimensão, quantitativa e qualitativa. Por um lado avaliar significa julgar e medir, por outro consiste em explicitar os efeitos de escolhas políticas que se baseiam em valores e não exclusivamente em dados objectivos. E é precisamente este dualismo que origina o desenvolvimento de duas perspectivas mais gerais sobre a avaliação, tendo-se por um lado uma avaliação de gestão e por outro, uma avaliação democrática. Mas as ambiguidades e contrariedades da avaliação não se ficam por aqui, estendendo-se também ao próprio objecto da avaliação, podendo este ser uma política, uma instituição ou até mesmo uma pessoa (Rangeon et al. 1993, p.12). Como refere Rangeon e os seus colaboradores (1993, p.60 e 61), a avaliação poderá ainda ser encarada como um processo de aprendizagem colectiva, visto que passa pela produção de informações pertinentes, não se podendo ficar exclusivamente por aqui, pois a compreensão da realidade não é por si só suficiente tendo que existir uma aprendizagem que se deve desenrolar no decurso do processo avaliativo. Por tudo isto, parece ser possível dizer – se que não existe um único modelo de avaliação universal que por si só seja

satisfatório, devendo os dispositivos avaliativos ser conhecidos mediante as particularidades sociais e políticas de cada situação.

5. Contributo da Psicologia do Trabalho para a construção de uma Auto-Avaliação de sentido

Se partirmos realmente do princípio de que a avaliação para ser efectiva deverá ter em consideração todos os agentes que nela intervêm, devendo esta ser um processo interactivo e negociado, percebemos a pertinência das bases teóricas e metodológicas da Psicologia do Trabalho num contexto avaliativo, pois essas mesmas bases assentam na Análise Psicológica do Trabalho, que se caracteriza pela análise de um sujeito, de um grupo ou vários, numa situação, ou num meio, sendo que esta concerne e abrange as representações dos próprios indivíduos (Clot, cit. in Cazamian et al., 1996, p. 283). Ao defendermos a ideia de que a avaliação deve ser contextualizada e de carácter sistémico convergimos para a importância da ida aos contextos, também valorizada pela Ergonomia. A Ergonomia assume assim, que é sobre o terreno e não no laboratório que é possível conhecer o trabalho. Neste seguimento, é de notar o lugar central ocupado pela análise do trabalho, não se reduzindo esta à relação “Homem – Máquina”, sendo as condições de trabalho muito mais amplas que essa ligação, estendendo-se a à tarefa e às condições de execução dessa mesma tarefa (Montmollin, 1980). A perspectiva da Psicologia do Trabalho assenta na ideia de que o resultado da actividade de trabalho de um sujeito é sempre singular, sendo que, mesmo em situações de trabalho industrial e produção em série de objectos standardizados, o trabalho tem sempre o traço pessoal, mesmo que ínfimo, daquele que o realiza. Este traço pessoal é relativo aos saberes-fazer específicos e aos modos de utilização dos instrumentos, característicos de cada sujeito, (Guérin et al., 2001, p.18). E é precisamente na procura pela singularidade que a avaliação deve ser traçada, devendo acima de tudo reflectir a realidade das escolas, e permitir aos sujeitos que se vejam com clareza, funcionando, essa avaliação, como um espelho da escola e dos seus actores (Guerra, cit.in Azevedo, 2002, p.11).

Citando Ombredane e Faverge (1955, cit. in Leplat & Cuny, 1977), o trabalho define-se como um comportamento que se adquire através da aprendizagem e que permite uma adaptação às exigências de uma dada tarefa. Mais que isto, o trabalho humano deverá ser encarado como uma confrontação, nem sempre fácil, com a realidade (Lacomblez, 1997). E é a transformação do trabalho a finalidade primordial da Intervenção Ergonómica, podendo notar-se que a Análise Ergonómica, resume-se assim a um outro olhar sobre o trabalho e a uma outra maneira de situar a actividade no contexto de funcionamento de uma organização, através do confronto entre

diversas perspectivas (Guérin et al., 1991 p.p.1;2). È nesta multiplicidade de perspectivas que a avaliação deve surgir, permitindo por um lado a reflexão dos dirigentes do estabelecimento escolar, bem como da comunidade educativa sobre a situação desse mesmo estabelecimento, e de forma indirecta levá-los ainda a reflectir sobre as políticas nele desenvolvidas (Thélot, cit. in Demailly et al. 1998). Por tudo isto, parece compreensível a pertinência destes pressupostos num contexto de avaliação, na medida em que, só o contacto com o real e com a verdadeira actividade de trabalho dos professores nos poderia ajudá-los a compreendê-lo, de forma a conseguirem perceber como o podem avaliar e conseqüentemente transformar.

Com isto, é necessário fazer-se a distinção entre aquilo que se designa por tarefa e aquilo que efectivamente caracteriza a actividade do trabalhador. Guérin e os seus colaboradores (2001, p.25) definiram tarefa, como o conjunto de objectivos impostos aos trabalhadores e o conjunto de prescrições, definidas do exterior para o cumprimento desses mesmos objectivos, fazendo-se o paralelismo com a questão da avaliação, poderia encarar-se o prescrito como o conjunto de parâmetros Ministeriais e Burocráticos previamente definidos e impostos às escolas e aos seus intervenientes e que conseqüentemente são avaliados. Tem-se assim toda uma actividade de trabalho, que surge como elemento central, organizador e estruturante da situação de trabalho, apresentando-se como uma resposta aos constrangimentos determinados exteriormente, acabando assim por transformá-los (Guérin et al., 2001 p.26), podendo no caso de a avaliação destacar-se a verdadeira realidade das escolas, atentando nas suas particularidades bem como na singularidade dos sujeitos que as compõe. Neste sentido é possível notar a impossibilidade de conhecer a actividade de trabalho sem ir ao terreno, sendo impossível ficarmo-nos por uma visão tecnicista e quantitativa. Daí que a Psicologia do Trabalho se baseie numa Análise Ergonómica que por sua vez se segue por um método e uma Abordagem Clínica. Esta abordagem metodológica seguida pela Ergonomia, visa compreender aquilo que o trabalhador realmente faz (Hubault et al, cit. in Cazamian et al, p.307, 1996), tendo sido exactamente neste sentido que o estudo aqui desenvolvido se realizou. Perante isto torna-se visível que os pressupostos da Psicologia do Trabalho convergem no sentido de uma avaliação contextualizada, não sendo esta generalizável a todos os casos, devendo essa mesma avaliação ter em conta os processos e não exclusivamente os resultados, dando voz aos participantes, criando assim condições favoráveis para que cada um dê a sua opinião, sendo-lhe assim conferido um sentido democrático (Guerra, 2002).

Partindo assim do princípio de uma Avaliação Democrática e Institucional, esta só pode ser realizada em contacto com os próprios sujeitos, daí a importância dada às observações. Wisner

(2003, p.94), refere que a análise do trabalho assenta em observações e nas tomadas de informação pelos trabalhadores, sendo que todas as actividades devem ser assim observadas, sejam elas prescritas, imprevistas ou até mesmo inconscientes por parte dos sujeitos, daí que este autor destaque que para conhecer as actividades cognitivas no trabalho e eventualmente modificá-las, levando a uma melhoria da própria organização do trabalho, é indispensável seguir-se uma Análise Ergonómica do Trabalho. Este autor considera que esta análise exige ao investigador um conhecimento da condição social e económica da organização, avançando-se posteriormente para uma observação mais pormenorizada das operações desenvolvidas pelo trabalhador (p.111).

Com este trabalho tentou seguir-se com a escola uma avaliação assente na negociação (Guba e Lincoln, 1989), isto é numa avaliação é construída pelos diversos actores e intervenientes, podendo esta ser constantemente reconstruída e redefinida, uma vez que a realidade é por si só subjectiva. É assim essencial promover a discussão entre os vários actores, integrando os diferentes pontos de vista, para que haja uma avaliação efectiva sendo esta, um processo que inclui factores sociais, culturais e políticos. A Psicologia do Trabalho parece poder contribuir em muito neste projecto de avaliação construtiva, visto que se rege por uma perspectiva clínica que pressupõe precisamente a colaboração entre os diversos intervenientes do processo avaliativo, fazendo com que estes atribuam um sentido a esse mesmo processo.

Neste seguimento a investigação aqui retratada acabou sobretudo por ser uma investigação-acção, seguindo a proposta da intervenção ergonómica de Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg & Kerguelen (2001) e de Wisner (2003). Sendo assim, pretendeu-se um olhar sobre a realidade dos professores da escola em questão, de forma a incluí-los no processo de avaliação, como actores activos nesse mesmo processo, valorizando-se para além da observação dos comportamentos, a necessidade de perceber a linguagem e as actividades de comunicação dos trabalhadores, proporcionando momentos propícios à reflexão sobre a actividade de modo a poder assim construir uma auto-avaliação que é reflexiva e que tem sentido para os seus intervenientes.

6. O Trabalho dos Professores Prescritivamente Definido

Ser professor em Portugal exige o seguimento de vários prescritivos legais e curriculares, que acabam por estar reflectidos nos Projectos Educativo e Curricular de cada escola. Olhando brevemente para o Projecto Curricular da Escola onde este estudo se desenvolveu assume-se a responsabilidade que cada docente tem de elaborar o seu Projecto Curricular de Turma, tendo por base o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Plano Anual de Actividades,

mas também tendo em consideração as características dos seus alunos. No Projecto Curricular de Escola é também associada ao trabalho dos professores a revisão que estes têm de fazer das suas práticas pedagógicas, apostando claramente no desenvolvimento cultural dos seus alunos, recorrendo aos audiovisuais e promovendo nas crianças o gosto pela pesquisa e investigação.

É interessante verificar que o trabalho docente aparece assim delineado no seu projecto Curricular de Escola que por sua vez, espelha as metas e os objectivos explicitados pelo Projecto Educativo do Agrupamento do qual faz parte, sendo que nesse mesmo Projecto se definem objectivos a alcançar relativamente aos alunos, pessoal docente e não docente e em relação à escola na sua globalidade. Cabe aos professores, no desenvolvimento do seu trabalho, valorizar o domínio da Língua Portuguesa, formar cidadãos autónomos, responsáveis e participativos, sensibilizar os alunos para a defesa do ambiente e para a prática desportiva e alimentação saudável. É ainda da responsabilidade docente o desenvolvimento de estratégias para a superação do insucesso escolar e para a integração de alunos com necessidades educativas especiais, assegurando no desenrolar desta formação a inter-relação entre a teoria e a prática.

Repare-se no entanto, que o Trabalho dos Professores descrito nestes projectos não se fica por aqui e abrange a necessidade destes aprofundarem a organização e gestão curricular, diversificando as ofertas educativas, flexibilizando-se e adequando-se às necessidades dos alunos, os professores deverão também apostar na sua formação profissional e pessoal. Os docentes no desenrolar da sua actividade de trabalho, têm que atentar nos domínios da língua portuguesa, matemática, cidadania, saúde, protecção do ambiente, novas tecnologias de informação e comunicação e dedicar também os seus esforços ao ensino especial e apoio educativo.

Estes prescritos são assim impostos aos professores, alertando-se para a teoria de que o trabalho docente é marcado por múltiplos momentos. Tal como defende Woods (1997), a docência implica o desenvolvimento de Estratégias de “Sobrevivência” no sentido em que o professor sente necessidade de se adaptar aos conteúdos e às matérias, de forma a manter as aparências e resguardar a sua identidade, o que acaba por reduzir a sua autonomia, uma vez que tem de cumprir aquilo que lhe é prescrito. É explícito, que os professores recebem múltiplos pedidos, que muitas das vezes são incompatíveis, vendo-se obrigados a fazer escolhas e a assumi-las, não sendo esta uma tarefa simples (Veyrac e Asloum, 2009). A profissão docente, segundo Veyrac e Asloum (2009) é marcada por toda uma quantidade de pedidos aos quais os sujeitos têm de responder, sendo que esses pedidos são feitos por diferentes “Públicos Prescritores”, constituídos

pelos pais e alunos, daí que a actividade docente seja uma actividade múltipla. Em função desta multiplicidade de exigências e constrangimentos, é possível verificar-se um leque de implicações na saúde destes profissionais.

Capítulo II: Estudo de Caso

1. Contextualização do Estudo

O estudo retratado neste trabalho realizou-se no âmbito de um projecto de auto-avaliação de escolas, podendo assim ser definido como um estudo de caso desenrolado num contexto de ensino, cujo rumo foi sendo traçado no próprio terreno e não *a priori*, tendo esse rumo sido delineado em relação à compreensão da actividade dos professores e ao modo de como esta se desenrola numa conjuntura marcada pela avaliação. Mais que isto, o facto de ter partido para este estudo tendo por base teórico - metodológica a Psicologia do Trabalho e a Análise Ergonómica, foi essencial a presença no terreno, visto que só assim se conseguiu efectivamente fazer a análise relativa à actividade, sempre assente na distinção entre aquilo que é prescrito e o trabalho real. Neste sentido é possível verificar que o estudo levado a cabo se situou muito mais nesta ideia de avaliação institucional do que na ideia de avaliação controlo, na medida em que pretendeu compreender a realidade dos professores no sentido de acompanhá-los na sua auto-avaliação, estando por isso presente no terreno, observando-os no decorrer da sua actividade.

2. Metodologia

Como já foi referido anteriormente a linha de investigação privilegiada neste estudo assentou nos princípios teóricos e metodológicos da Psicologia do Trabalho, daí que se optou por desenvolver um Estudo de Caso baseado em métodos qualitativos de recolha de dados. Desenvolveu-se assim uma Análise Ergonómica do trabalho, na medida em que a pesquisa se foi afunilando, passando do conhecimento geral dos espaços e actores, através das observações abertas, para observações cada vez mais sistematizadas, valorizando sempre as verbalizações, quer provocadas, quer espontâneas dos professores, de modo a melhor compreender a singularidade da sua actividade de trabalho. Daí que, seguindo a perspectiva de Guérin e os seus colaboradores (2001), o primeiro passo consistiu em clarificar o pedido que foi feito pelo Agrupamento, traçando a partir daqui as observações que iriam permitir compreender a actividade concreta de trabalho, favorecendo sempre a confrontação entre diferentes pontos de vista. Foi ainda relevante a análise documental quer da legislação existente referente à auto-avaliação de escolas, bem como do Projecto Curricular da Escola, tendo-se procedido posteriormente à leitura de dois Projectos Curriculares de Turma. Foram ainda realizados dois momentos de discussão colectiva gravados e posteriormente transcritos, tendo sido efectuada posteriormente a sua análise. Deve deixar-se ainda claro que o trabalho aqui retratado foi especificamente desenvolvido com os professores, por constrangimentos de tempo, focando-se assim exclusivamente sobre o ponto de vista destes

sobre a auto-avaliação, apesar de termos também contactado com as auxiliares e as educadoras de infância.

O Pedido Inicial como Ponto de Partida

O primeiro contacto com a escola em questão partiu de um pedido feito pelo Agrupamento onde esta se inseria, tendo esse pedido sido feito à Faculdade no sentido de os auxiliarmos no processo de auto-avaliação que têm obrigatoriamente que fazer, por imposições Ministeriais. Contudo, este pedido não foi muito claro visto que nem a direcção do Agrupamento sabia muito bem qual o rumo a seguir para desenvolverem a sua avaliação. Por isto, foram essenciais as primeiras reuniões estabelecidas com o Conselho Executivo do Agrupamento que se desenrolaram a 9 de Abril de 2008 e 9 de Maio de 2008, no sentido de clarificar com eles os aspectos que gostariam de ver mais trabalhados na sua avaliação, em função do projecto educativo que previamente construíram. Esta 1ª fase foi essencial, na medida em que aqui, foi possível apresentar-se aos dirigentes do Agrupamento a proposta metodológica que se pretendia seguir, destacando a necessidade de estar presente nos espaços da escola de forma a compreender as suas dinâmicas, realizando observações e alertando ainda para a necessidade de falar quer com professores, quer com funcionários e alunos. Neste seguimento, o Conselho Executivo sugeriu que se desenvolvesse este trabalho com uma das escolas Primárias que constituem o Agrupamento, visto que os seus membros se mostraram receptivos a trabalharem a sua avaliação com a nossa colaboração.

Foi assim realizada uma 1ª Reunião a 20 de Janeiro de 2009, com os docentes da escola do 1º Ciclo e Jardim de Infância onde foram apresentados os objectivos gerais desta participação, explicitando as condições metodológicas necessárias à sua concretização. Nesta reunião foi clarificado qual o papel que assumiria enquanto investigadora e qual o tipo de trabalho que pretendia desenvolver de forma a acompanhá-los na sua avaliação, destacando que inicialmente seria essencial conhecer em termos físicos, a escola, de forma a conseguir uma melhor integração na sua realidade e no seu dia-a-dia. Foi ainda referida a possível necessidade de serem desenvolvidas observações sistemáticas em contexto de aula e a importância de aceder a bases documentais. Deixou-se também claro nesta reunião que em termos metodológicos, o facto de nos basearmos numa análise qualitativa, o contacto com os alunos e auxiliares também seria relevante, sendo ainda destacada a necessidade de se realizarem momentos de reunião e reflexão colectiva.

Caracterização da Organização e dos seus Actores

A escola E.B.1/J.I onde esta investigação acabou por se desenrolar faz parte de um Agrupamento de Escolas de uma freguesia do concelho de Espinho. Esta é uma freguesia reduzida, tendo à volta de doze mil habitantes, é marcada por uma população com grandes carências económicas e sociais, acabando isto por se reflectir nos meninos que frequentam a escola em questão. Esta é uma escola constituída por três edifícios distintos, sendo que este trabalho acabou por se desenrolar essencialmente no edifício principal dedicado às aulas do 1º ciclo e não no edifício do Jardim de Infância nem no terceiro, definido como Ginásio. Esta escola tem cerca de 86 alunos do 1º ciclo, divididos por quatro turmas, existindo uma turma de cada ano. São quatro, os professores de ensino regular, estando cada um responsável por um dos anos, havendo ainda uma Professora de Ensino Especial, tendo sido com estes que a investigação se foi afinando e aprofundando, podendo ver-se no quadro que se segue, uma caracterização mais detalhada de cada um destes docentes.

	Idade	Início de Funções	Tempo de colocação na escola	Estatuto
Docente A	32	16/10/2000	3 Anos	Professora 1º Ciclo – Quadro de Zona Pedagógica
Docente B	32	19/09/2000	2 Anos	Professor 1º Ciclo – Quadro de Zona Pedagógica
Docente C	≈ 50	16/10/1974	10 Anos	Professora 1º Ciclo – Quadro de Nomeação Definitiva.
Docente D	49	15/11/1983	4 Anos	Professora Titular – Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico
Docente E	53	21/01/80	1 Ano	Professora de Apoio Sócio-Educativo em Anta nº 2; Quadro de Escola 1º Ciclo em Anta 1

Quadro 1: Caracterização dos Professores

Da Globalidade da Avaliação à Análise da Actividade Docente

Olhando para a perspectiva teórica aqui explorada e para a noção de que a avaliação das escolas implica conhecer a especial natureza e configuração que têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade, tendo em conta o seu carácter único, irrepetível e dinâmico (Guerra, cit. in Azevedo, 2002, p.11), foi imprescindível conhecer em primeiro lugar o espaço da

escola, bem como os seus membros, desde alunos, auxiliares e professores. Para isto, foram essenciais as primeiras visitas à escola e as observações, inicialmente abertas, que se foram desenvolvendo, desde o dia 26 de Janeiro de 2009, prolongando-se aos meses de Fevereiro e Março do mesmo ano. Esta 1ª fase teve um carácter mais exploratório. Mas foi, concretamente através da análise destas primeiras observações que se conseguiu direccionar o interesse, mais especificamente, para a actividade de trabalho dos professores, sistematizando-se de seguida esta pesquisa nesse sentido.

É óbvio que a auto-avaliação de uma escola não se cinge exclusivamente à actividade docente e ao modo de como esta se desenvolve. Aliás, a auto - avaliação segundo a Lei 31/2002, 20 de Dezembro, deverá ter em conta o grau de concretização do projecto educativo, o clima e ambiente educativos, o desempenho dos órgãos e administração e gestão das escolas, o sucesso escolar, a frequência escolar, os resultados escolares, a valorização e colaboração com a comunidade educativa, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, métodos de avaliação dos alunos, formação e experiência pedagógica dos docentes, colaboração com outras entidades, apoios educativos e instalações e equipamentos. Olhando para todos estes parâmetros e através do contacto com o terreno e com os professores, tornou-se perceptível que efectivamente a actividade docente acabava por tocar em cada um destes aspectos estando todos eles interligados e articulados no desenvolver desta actividade. Sendo o objectivo primeiro desta investigação a auto-avaliação da escola tendo por base a perspectiva de que esta deve considerar os diferentes intervenientes, sendo estes a conferirem o sentido e o rumo que a avaliação deve tomar, por questões de tempo, não foi possível desenvolver essa reflexão junto de todos os actores da escola, tendo-se ficado pelos professores e pela perspectiva destes, não negando no entanto a relevância das auxiliares, alunos e educadoras, com quem não foi possível trabalhar.

Observação Participante e Análise Documental

Partindo do princípio de que uma situação de trabalho não pode ser entendida fora do seu contexto (Yin, 1993, pág.3), podemos afirmar a relevância da observação desenrolada nesse mesmo contexto. Por tudo isto, pode mesmo dizer-se que o Investigador acaba por ser o principal instrumento de pesquisa, sendo os seus principais procedimentos, a sua presença no contexto social do estudo e o contacto directo, em primeira mão com as pessoas, situações e acontecimentos. Daí a importância do método de observação participante, sendo que este vai mais além, na medida em que o investigador acaba por interferir na própria realidade, no sentido em que está presente nos locais, nos espaços e nas actividades (Costa, in Silva & Pinto, 1989,

p.137). Foi precisamente nesta perspectiva que esta fase de observações seguida nesta investigação se verificou, uma vez que a postura aqui assumida foi informal, sendo que as respostas foram sendo obtidas no fluxo de conversas e verbalizações também informais e espontâneas. Esta primeira fase desenrolou-se durante os meses de Janeiro, Fevereiro e Março, durante três dias por semana, no horário lectivo.

As observações decorreram em diversos espaços e momentos da escola, desde o recreio, o refeitório e a hora de almoço, a sala dos professores, tendo sido ainda realizadas observações em dois momentos de aula, nas turmas de 1º e 4º anos. Essas observações eram então acompanhadas do diálogo com as auxiliares, que permitiu perceber o modo de como a escola estava organizada e alguns dos seus constrangimentos de espaço. O diálogo com os professores também acompanhava as observações, servindo para validar aquilo que ia sendo recolhido com elas, sendo esse diálogo habitualmente estabelecido nos momentos de intervalo. O registo das observações foi feito através da constituição de um Diário do Investigador, de forma a ser mais fácil a sua posterior análise e compreensão.

Aliada às observações esteve também a análise documental, que foi importante em primeiro lugar para fazer uma contextualização daquilo que é a avaliação em termos legais e de que forma está definida e deverá ser implementada, daí a leitura do Decreto de Lei 31/2002, 20 de Dezembro, o Decreto de Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro e ainda o Diário da República, 2ª Série, Nº 113 de 13 de Junho de 2008, tendo sido isto efectuado no decorrer do período das observações. Ainda no que diz respeito à análise documental, leu-se o Projecto Curricular da Escola, construído pelos próprios docentes, também durante este período. Finalmente, já em Junho, houve oportunidade de ler e analisar dois Projectos Curriculares de Turma, tendo procedido à sua exploração.

Momentos de Construção da Auto-Avaliação: uma Construção de Sentido

Em função das observações e da análise documental, sentiu-se necessidade de trabalhar em concreto com o colectivo docente, no sentido de explorar com esse mesmo colectivo a sua actividade de trabalho. Sendo esta uma Investigação – Acção, baseada na pesquisa de terreno, destacou-se a importância de conceber momentos onde os docentes pudessem partilhar a sua actividade, construindo em conjunto a auto-avaliação, destacando os aspectos que para si mereciam ser avaliados e tornados objecto de reflexão. Foram assim realizados dois momentos, sendo que o primeiro ocorreu a 4 de Abril de 2009, das 15h às 18h, este iniciou-se com uma apresentação dos pressupostos legais da avaliação, tendo-se confrontado posteriormente os

docentes com algumas contrariedades encontradas entre o seu projecto curricular de escola, e aquilo que se foi verificando através das observações e verbalizações até aqui registadas, posto isto a discussão foi sendo desenvolvida de forma livre não existindo um guião pré-construído, sendo os próprios profissionais a traçar os seus discursos.

O segundo momento colectivo foi proporcionado a 26 de Junho de 2009, das 14.30 às 17.30. Esta segunda reunião foi desenvolvida no sentido de validar as informações que até aqui tinham sido recolhidas, sendo apresentada aos professores uma espécie de grelha de sistematização que resumia esses dados que tinham sido agrupados até ao momento, levando-os a discutir essas mesmas conclusões, dando-lhes oportunidade para as reformularem. Estas reuniões foram gravadas, tendo sido posteriormente transcritas, havendo possibilidade de categorizar as informações por elas obtidas através da análise dos seus conteúdos. Efectuou-se assim uma análise de conteúdo desses momentos colectivos, desvendando-se as questões que segundo os docentes mereciam ser reflectidas e avaliadas, estando estas organizadas em 4 grandes categorias: *Aspectos Institucionais e Organizacionais*; *Constrangimentos da Actividade Docente*; *Representações sobre a Actividade e Saúde*, cuja exploração será feita no capítulo seguinte.

Capítulo III: Explicação dos Resultados do Estudo e sua Organização

Este capítulo encontra-se dividido em dois grandes momentos, no primeiro dar-se-á conta da actividade do professor, conhecida a partir de dois métodos distintos: a análise documental, e as observações. No segundo momento destaca-se a informação que se recolheu através dos dois momentos colectivos, servindo estes para verificar de que forma os docentes se situam face à sua actividade bem como aquilo que acham pertinente avaliar e discutir, tendo sido esta informação organizada através de categorias distintas. Não foi assim possível negligenciar nenhum destes momentos, pois todos eles foram imprescindíveis para a compreensão da actividade docente e para a construção de uma verdadeira avaliação.

1. A Actividade do Professor na Escola

Análise Documental: os Prescritos Legais e Curriculares

Como já tinha sido referido, uma das formas de compreender a realidade da escola e dos seus professores passou pelo recurso à análise documental, que desde logo permitiu um primeiro contacto com os dispositivos legais existentes sobre a avaliação de escolas, bem como o modo de como a escola em questão adaptou esses pressupostos legais, através da construção do seu Projecto Curricular.

Nome do Documento	Quem Prescreve	Significância	Pontos salientes
Do Documento			
Decreto-Lei 31/2002 de 20 de Dezembro	Ministério da Educação	Documento legalmente estabelecido que destaca as medidas necessárias para a construção de uma educação de base para todos, referindo qual a melhor forma de reorganização do currículo do 1º ciclo do ensino básico	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realça a importância de três novas áreas extra-curriculares: área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica; ○ Obrigatoriedade do Ensino Experimental das Ciências; ○ Aprofundamento da Aprendizagem das Línguas Modernas; ○ Promoção da Educação para a Cidadania; ○ Promoção de actividades de apoio ao Estudo; ○ Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem; ○ Recurso às Tecnologias de informação e Comunicação; ○ Promoção de modalidades de formação dos professores, centradas nas necessidades reais de cada escola e dar particular atenção às áreas extra-curriculares.

<p>Decreto-Lei 06/2001 de 18 de Janeiro</p>	<p>Ministério da Educação</p>	<p>Documento decretado pela Assembleia da República que rege o sistema de avaliação da Educação e do Ensino não Superior, público e privado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Melhoria da qualidade do Sistema Educativo; ○ Verificar qual o grau de concretização do projecto educativo; ○ Verificar o cumprimento de parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> • Sucesso e Resultados Escolares; • Participação da Comunidade Educativa • Métodos e Técnicas de Ensino e Aprendizagem; • Métodos de Avaliação dos Alunos; • Apoios Educativos; • Formação e Experiência dos Docentes; • Instalações e Equipamentos; • Clima e Ambiente Educativos; • Colaboração com outras Entidades.
<p>Projecto Curricular de Escola</p>	<p>Professores da Escola</p>	<p>Documento cujo objectivo fundamental é estabelecer quais as prioridades assumidas pela escola tendo por base o Currículo Nacional e o Projecto Educativo de Escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Procura por Sucesso Escolar; ○ Proporcionar aos alunos actividades diversas e aprendizagens activas; ○ Recorrência às Tecnologias de Informação e Comunicação; ○ Recurso Frequente aos Audiovisuais; ○ Regulamentação e Funcionamento da Sala de Informática e 1h semanal dedicada à Informática; ○ Avaliação Frequente e Sistemática dos Alunos; ○ Promoção do envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação; ○ Flexibilização dos Docentes às Necessidades dos Alunos; ○ Apetrechar as salas de aula; ○ Ensino adaptado a crianças com necessidades educativas especiais; ○ Colaboração entre o Prof. De ensino regular e o de apoio; ○ Cumprimento do Programa Escolar

Quadro 2: Sistematização das informações contidas nos documentos

Olhando para o quadro acima apresentado tornam-se visíveis algumas prescrições que acabam por ser impostas aos professores, desde logo, o facto de terem que proporcionar aprendizagens activas e diversificadas de modo a obterem o tão desejado sucesso escolar dos alunos, recorrendo a métodos também eles diversificados, como se efectivamente toda a aprendizagem estivesse sobre única e exclusiva responsabilidade dos docentes, independentemente do tipo de alunos e

das próprias condições físicas e materiais que têm à sua disposição. O recurso aos dispositivos mais técnicos e o ensino da informática, é um ponto bastante valorizado quer nos dois decretos expostos, quer no Projecto Curricular de Escola, sendo também dada relevância à questão da formação dos professores, que segundo estes documentos, deve ser contextualizada e a avaliação dos alunos por sua vez, contínua. São os próprios professores no seu Projecto Curricular de Escola que assumem a necessidade de existir uma flexibilização dos docentes às necessidades dos alunos, propondo-se a si mesmos o cumprimento do programa escolar, definido no Currículo Nacional de ensino básico, que também pressupõe a diversidade de métodos, e o desenvolvimento integral dos alunos, apesar de por outro lado se definir as competências concretas a alcançar para cada uma das áreas curriculares, parecendo esse desenvolvimento integral ficar resumido exclusivamente a essas competências. Estes três documentos aqui analisados têm como uma outra prescrição em comum, a promoção de apoios educativos, parecendo ser assim reconhecida a sua importância, chegando os próprios professores a traçar no seu Projecto Curricular de Escola uma relação indispensável de colaboração entre o professor de apoio e o professor de ensino regular.

No Decreto-Lei 31/2002 e no Projecto Curricular de Escola é dada também relevância à necessidade de fomentar a participação da comunidade educativa e em concreto dos pais, nas actividades escolares, sendo aliás a relação com a comunidade educativa, bem como a relação com outras entidades, um dos parâmetros de avaliação de escolas. Encontra-se assim, olhando para estes documentos, todo um conjunto de prescritos que existem *a priori* da actividade docente, sendo que alguns deles são impostos pelos próprios professores.

Ainda relativamente a documentos analisados, no final do ano lectivo conseguiu-se ter acesso a dois Projectos Curriculares de Turma, sendo um correspondente ao 1º ano e outro à turma do 3º, ajudando também a sua análise a conhecer mais um pouco da actividade de trabalho destes profissionais. A construção destes projectos é uma prescrição exigida pelo Ministério aos docentes e tem como objectivo, funcionar como um portefólio de todas as actividades que os professores desenvolveram com a sua turma ao longo de todo o ano. Em termos de estrutura, estes projectos não tinham qualquer tipo de variação. No entanto, apesar da estruturação representada no quadro que se segue, ser idêntica a todos os Projectos de Turma da escola em questão, a forma de como cada docente desenvolve o seu projecto é diferente em função das características da turma que tem diante si.

Organização Estrutural do Projecto Curricular de Turma

Caracterização da Turma	Dados Recolhidos; Tratamento de Dados e Relatório
Diagnóstico Global da Turma	Descrição da Turma; Casos Individuais
Estratégias	Planos de Intervenção Educativa; Plano Nacional de Leitura; Projecto de Escrita; Projecto Saber-Estar; Formações
Competências	Gerais do 1º Ciclo; Essenciais (específicas de cada ano); Curriculares não disciplinares
Programação da Acção Educativa	Plano Anual de Actividades (Planificação, definição de objectivos e avaliação das actividades); Planificação Curricular (Anual e Mensal); Planificação das AEC; Planos de Recuperação; Ensino Especial
Avaliação	Critérios; Prontuário; Avaliações: Diagnóstica, Formativa e Sumativa; Grelha com balanço final de cada período; Avaliação das AEC
Articulação Escola - Família	Reuniões com Encarregados de Educação; Atendimento; Actas
Avaliação Final do Projecto Curricular de Turma	Balanço final com pistas para o ano seguinte
Anexos	Papéis relativos a matrículas; inscrições para receber o portátil Magalhães, Inquéritos

Quadro 3: Estrutura dos Projectos Curriculares de Turma

Passou-se à análise destes Projectos Curriculares, contabilizando-se assim o peso que cada ponto tinha, tendo-se verificado que em ambos os projectos analisados, foram as componentes de Avaliação e Planificação que mais documentação possuíam, sendo que no caso do 1º ano, 39% do Projecto Curricular era dedicado às questões da Planificação, enquanto que no 3º, 25% era o valor correspondente a este aspecto. No caso da documentação relativa à Avaliação estava representada em 54% no 3º ano e 33% no primeiro. Depois de confrontar as docentes com estas conclusões, estas referiram que faz todo o sentido o gráfico ter como fatias maiores a Avaliação e a Planificação, pois é realmente aí onde despendem mais tempo, sendo que a vertente escola - família devido às reuniões que exige é também trabalhosa. Por outro lado elas acrescentam que a categoria, Caracterização e Diagnóstico da Turma é mais pequena, pois esta é feita no início do ano, não se investindo nela mais tempo, bem como nas categorias: Estratégias e Competências que são definidas logo *a priori*, não se dedicando mais tempo a estas. A Planificação é assim um dos pontos mais notórios, na medida em que abrange o planeamento de todo o tipo de actividades curriculares e não curriculares realizadas durante o ano lectivo, abrangendo todas as reuniões estabelecidas e respectivos relatórios e objectivos, consistindo a Avaliação em todos os testes e fichas elaborados assim como nos seus critérios de correcção. É ainda referido pela docente do 1º ano que é normal que neste a fatia representativa da avaliação seja mais reduzida,

pois aqui não são realizadas tantas avaliações como no 3º e restantes anos, pois o que é importante nesta fase é capacitar as crianças para competências básicas, não exigindo certos conhecimentos anteriores, como acontece nos anos seguintes, não se fazendo assim as fichas de diagnóstico. No 1º ano, para além disso, não são permitidas reprovações, não existindo planos de recuperação, nem alunos com acompanhamento especial.

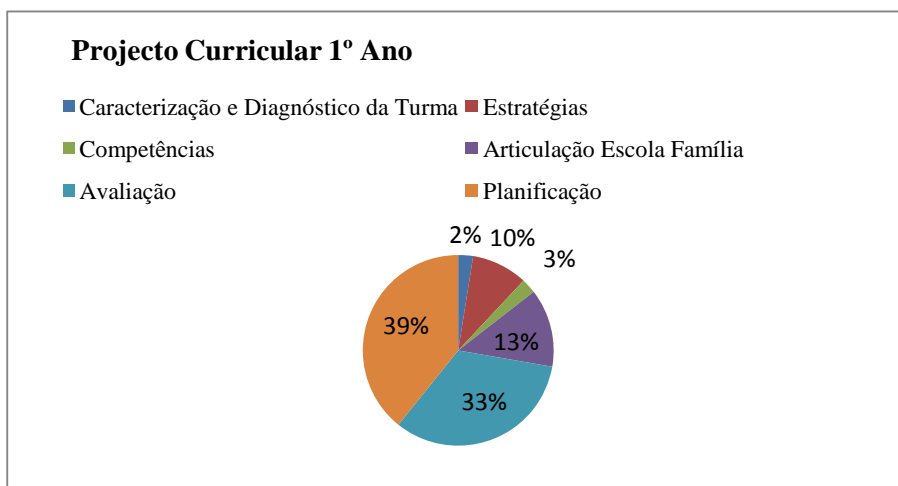


Gráfico 1: Nº de documentos em % presentes no PCT_ 1º Ano

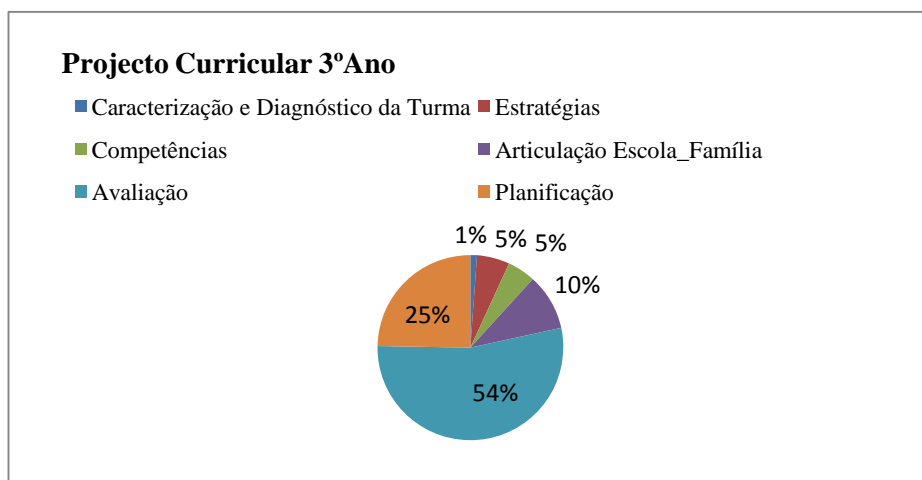


Gráfico 2: Nº de documentos em % presentes no PCT_ 2º Ano

Observações e Discursos dos Actores

Seguindo esta investigação a perspectiva defendida pela Psicologia do Trabalho, tornou-se indispensável, a ida ao terreno, de forma a observar o quotidiano dos professores no desenrolar da sua actividade, acedendo também aos seus discursos e verbalizações sobre ela. Desta forma, através deste método conseguiu-se concluir que a actividade docente é marcada pela existência

de diferentes tempos e momentos, não se ficando pelo contexto de sala, observando-se assim os docentes em diferentes situações, onde as tarefas que desenvolvem são múltiplas, ora veja-se a esquematização que se segue:

Tempos na Actividade

	O que fazem	Exemplos
Tempos em Aula (Observações realizadas nos dias 16/02/09 e 16/03/09)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicação ▪ Repreensão ▪ Reforço ▪ Correção ▪ Ensino de Regras e Comportamentos ▪ Auxílio/ Apoio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir às crianças para fazerem frases com diferentes palavras e respectiva ilustração; ▪ “A partir de agora não há barulho nenhum, enquanto não houver silêncio total na sala, a pessoa não lê”; ▪ “Muito Bem”; ▪ Corrige criança que lê mal uma palavra, trocando o “b” pelo “v”; ▪ “Está mal, por não teres posto o dedo no ar”. ▪ Ajuda a um aluno de cadeira de rodas a ir ao quadro.
Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões ▪ Castigos ▪ Troca de Sugestões para lidar com alunos ▪ Falam e fazem comentários sobre a sua saúde ▪ Recepção de pais e outras pessoas ▪ Programações de idas à Biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reunião de Preparação para a festa de Carnaval: (27/01/09) ▪ Leitura de convocatória para duas reuniões (03/02/09) ▪ Especialmente a docente A, fica muitas vezes nos seus intervalos na sala com a turma, de forma a castigá-la (28/01/09) ▪ “ Tenho muitas crianças com dificuldades nas composições” (02/02/09) ▪ “ Porque é que não fazes Brainstorming, pôr pistas para ajudá-los a escrever” (02/02/09) ▪ A Professora C diz já ter tido uma depressão realçando que os problemas psicológicos e o cansaço são os mais visíveis nesta profissão (09/02/09) ▪ Recepção do Presidente de Junta de Espinho para falar do desfile de Carnaval (10/02/09) ▪ Falam do programa mensal de visitas à biblioteca de Espinho (09/03/09)

Almoço	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Castigo dos Alunos ▪ Ajuda a dar a comida aos alunos ▪ Resposta às queixas das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O docente B entra no refeitório, eleva o tom de voz para controlar os meninos; (26/01/09) ▪ Professor B ronda o refeitório, de modo a manter o silêncio (27/01/09) ▪ Criança queixa-se de dores de barriga e o docente B decide ligar à mãe para que venha buscar a menina (02/02/09)
Tempos em Casa e Extra-Aula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatórios ▪ Construção de Portefólios ▪ Definição de Objectivos ▪ Avaliação dos Estagiários ▪ Preparação de aulas ▪ Preparação das fichas de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referência à realização de Relatórios dos livros que trabalham em aula (28/01/09) ▪ Referência à criação de um portefólio com reflexões sobre todas as aulas, os objectivos que têm para estas e como pretendem cumpri-los (02/02/09) ▪ Dizem nunca sair às 15.30 da escola pois têm muitas das vezes reuniões e dão apoio ao estudo (10/02/09) ▪ “Fiquei desde as 16h às 21h de ontem, a preparar uma aula” (10/02/09) ▪ “Passei o fim-de-semana todo a tratar das fichas de avaliação (09/03/09) “Também passei o Domingo a fazer coisas para a escola” (09/03/09)

Quadro 4: Sistematização de Observações e Verbalizações que reflectem os diferentes Tempos na Actividade

Com as observações tornou-se também visível que a actividade docente não surge isolada, na medida em que é uma co-actividade dirigida para os outros (Clot, 1999), acabando estes também por influenciar as tarefas e o trabalho desenvolvido pelos professores, tendo sido esta ideia também comprovada através das observações sistematizadas no quadro que se segue:

Os Outros na Actividade

	Como se Relacionam	Exemplos
Pais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouco envolvimento dos Pais ▪ Desresponsabilização dos Pais ▪ Queixas feitas pelos Pais ▪ Atendimento aos Pais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Os pais são pouco qualificados e não apostam na educação dos filhos em casa e responsabilizam a escola e os professores” (27/01/09) ▪ “Os pais têm pouco tempo para se ocuparem dos filhos e de acompanharem a sua vida escolar” (09/03/09)

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ontem a mãe de uma das meninas queixou-se devido à falta do professor há já duas semanas, e eu respondi-lhe que isso não depende da escola e não se pode fazer muito mais que aquilo que se tem feito” (11/03/09)
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crianças desmotivadas para aprender ▪ Crianças com dificuldades de comportamento e aprendizagem, especialmente as do 1º ano ▪ Vida Familiar Problemática ▪ Motivação das Crianças para certos conteúdos ▪ Empenho dos alunos e facilidade na realização dos exercícios ▪ Evolução dos Alunos e Melhoria das suas Competências 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Professora C refere a desmotivação dos seus alunos, dizendo que parece não valer de nada investir neles (27/01/09) ▪ Professora A fica de castigo com a turma, no intervalo (28/01/09) ▪ A professora D diz ter um menino já com 11 anos que é muito problemático devido à vida familiar complicada que tem (02/02/09) ▪ Referência à existência de crianças provenientes do Bairro de Esmojães, muito pobre e carenciado (09/02/09) ▪ A professora D refere que os alunos estão bastante motivados para as ciências e para as questões dos animais e universo (28/01/09) ▪ Motivação das crianças na realização dos trabalhos manuais para o desfile de Carnaval (10/02/09) ▪ As docentes referem que os alunos do professor B são bastante empenhados e sossegados, sendo de fácil controlo (03/03/09) ▪ Dizem que o Professor B tem muita facilidade em controlar as suas crianças mimando-as ▪ Prof. B refere que um dos seus alunos inicialmente mal conseguia falar e agora até já consegue ler
Entidades Locais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Câmara Municipal de Espinho promove uma série de iniciativas lúdicas e pedagógicas para as crianças da escola ▪ Garantia de transporte para realização de visitas de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciativa da Biblioteca Itinerante (carrinha móvel que traz livros para as crianças; 28/01/09) ▪ Crianças do 1º ano visitam a Casa da Música, deslocando-se num autocarro da Câmara (05/02/09)
Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imposição do Projecto de Escrita ▪ Possui apenas uma Psicóloga, o que não dá resposta às necessidades dos Professores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referem que têm pouco tempo para cumprir este projecto devido ao programa apertado que têm (28/01/09) ▪ A refere que o seu aluno mais problemático foi à psicóloga apenas uma única vez e que esta lhe diagnosticou hiperactividade (02/02/09)

<p>Ministério</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plano Nacional de Leitura encarado como uma obrigatoriedade ▪ Incapacidade de garantirem as substituições, e de colocarem mais professores de apoio na escola ▪ Imposição de objectivos e sua definição 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Agora no 3º ano é obrigatório o acompanhamento de livros, como a Menina do Mar, sendo que os meninos têm grande dificuldade em acompanhar o livro” (28/01/09) ▪ Dizem que há exclusivamente uma professora de apoio na escola, e que esta tem ainda que responder às necessidades de outra escola, fazendo substituição dos professores regulares em caso de falta (02/02/09) ▪ No intervalo referem a existência de objectivos que têm de atingir, tendo que enviar a descrição destes Às entidades competentes (02/02/09)
<p>Auxiliares de Acção Educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encarregues de cuidar das crianças no período de intervalo e almoço • Vigiam as turmas enquanto os professores não chegam à sala • Dão Recados aos Docentes • Tiram fotocópias para os docentes e auxiliam na realização de actividades mais lúdicas • Acompanhamento nas Visitas de Estudo 	<p>As auxiliares ajudam os meninos a lanchar na hora do recreio enquanto os docentes lançam na sala de professores (26/01/09)</p> <p>Uma menina suja-se a comer na hora de almoço e as auxiliares encarregam-se de lhe trocar de roupa (26/01/09)</p> <p>Auxiliar serve o lanche aos professores e arruma posteriormente a mesa (27/01/09)</p> <p>Pelo facto dos professores se encontrarem em reunião as auxiliares dividem-se pelas salas para tomar conta dos meninos (27/01/09)</p> <p>Uma das auxiliares foi tirar fotocópias de uma ficha no intervalo, a pedido de uma docente (28/01/09)</p> <p>Durante a hora de almoço uma das auxiliares conduz uma criança com dores de ouvidos ao Professor que almoça na escola, para que este ligue à sua mãe (28/01/09)</p> <p>Uma das auxiliares acompanha a docente e a turma à Casa da Música numa visita de estudo, auxiliando-a a cuidar das crianças (05/02/09)</p> <p>O professor B encontra-se doente e pela falta deste, uma das auxiliares é encarregue de vigiar as crianças garantindo que façam os exercícios (03/03/09)</p> <p>As auxiliares ajudam os meninos a terminar de pintar a prenda para o Dia do Pai para que estas ficassem prontas a tempo (18/03/09)</p>

Educadoras de Infância	<ul style="list-style-type: none"> Tomam decisões sobre a realização de actividades em conjunto com os docentes 	Participam na organização da festa de Carnaval (27/01/09) Educadoras lançam com os professores conversando sobre a relação que estabelecem com outras colegas (16/03/09)
-------------------------------	--	---

Quadro 5: Sistematização de Observações e Verbalizações que reflectem Relações com os Outros

Olhando para os quadros anteriores que dão conta dos inúmeros tempos desenvolvidos na actividade docente, bem como da necessidade dos professores atentarem na influência de diferentes “públicos”, que acabam por afectar a forma como agem na realização do seu trabalho, apercebemo-nos que esta é uma actividade com múltiplas tarefas, sendo que nem todas são habituais, marcando-se por imprevisibilidades e constrangimentos, aos quais os docentes fazem frente, veja-se em baixo alguns exemplos:

Exemplos de Constrangimentos da Actividade Observados

Tarefas Habituais e Imprevisibilidades	Constrangimentos Associados	Formas de Ultrapassá-los/Exemplos
Leitura de Obras do Plano Nacional de Leitura	O manual de Língua Portuguesa acaba por ser esquecido por falta de tempo e as crianças têm dificuldades económicas para comprar os livros	Os professores tiram fotocópias às obras a serem trabalhadas e aproveitam a leitura das obras para trabalhar competências exigidas no programa de Língua Portuguesa (28/01/09)
Cumprimento do Programa Curricular	<ul style="list-style-type: none"> Não dá liberdade para a realização de actividades mais lúdicas; Programa extremamente definido; 	Os professores fazem interdisciplinaridade, para conseguirem cumprir o programa, dando as aulas em função das motivações dos alunos, tentando perceber quais os conteúdos para os quais estão mais motivados(“ Os meninos estão mais motivados para as Ciências, as questões dos animais e do Universo do Português, então há que criar estratégias para motivá-los, apesar do programa estar bem definido”; 28/01/09)
Organização da Turma no Espaço	Turmas muito grandes, com alunos com várias dificuldades	Os professores organizam as crianças na sala em função das suas dificuldades e percorrem a sala, não se sentando de forma a controlá-las e ajudá-las mais prontamente (16/02/09 e 16/03/09)
Falta de um Professor	A falta de um dos professores é sempre complicada, porque não existem garantias de que este seja logo substituído, e a turma fica prejudicada	Os professores dividem as crianças da turma do docente B, que está a faltar pelas restantes salas, de forma a garantir o seu acompanhamento (03/03/09)

Quadro 6: Sistematização de Observações e Verbalizações que reflectem Imprevisibilidades da Actividade

2. Análise dos Momentos de Reflexão e Construção da Avaliação

A partir da transcrição dos dois momentos vividos com os professores tornou-se possível a obtenção de informações a nível de quatro grandes categorias: *Aspectos Institucionais e Organizacionais*; *Constrangimentos da Actividade Docente*; *Representações sobre a Actividade e Saúde*, sendo que de seguida serão apresentados os dados mais concretos, obtidos relativamente a cada uma delas, sendo mais uma vez de destacar que estes momentos não foram conduzidos de forma estruturada, tendo estas informações surgido no discurso dos professores a partir da sua própria reflexão, sem terem sido incitados a falar sobre esses aspectos. Seguidamente são apresentadas cada uma das categorias e respectivas subcategorias, bem como a sua caracterização, seguindo-se posteriormente a explicitação da sua frequência de aparecimento no discurso dos docentes, aparecendo esta detalhadamente referida no ANEXO 2.

Aspectos Institucionais e Organizacionais

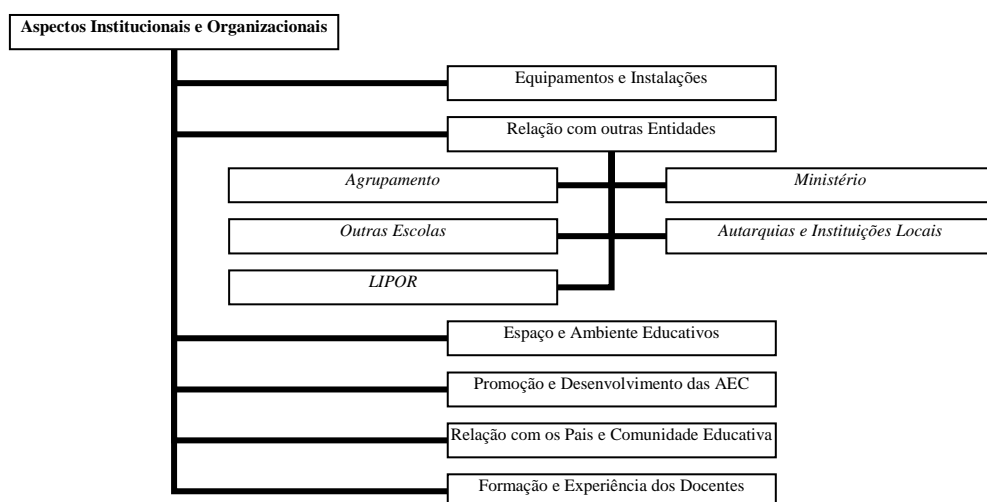


Figura 1: Esquema representativo da Categoria Aspectos Institucionais e Organizacionais

Esta grande categoria foi criada no sentido de abranger a informação referida pelos professores relativa às questões mais físicas associadas à sua actividade, em termos de espaços e equipamentos, bem como às relações que estabelecem com diferentes elementos a nível institucional, desde pais e entidades políticas, representando-se por 86 Unidades de Análise.

Categoria: Aspectos Institucionais e Organizacionais

Subcategorias	Caracterização
Equipamentos e Instalações	Referência às condições das Instalações da Escola e dos seus Equipamentos seja a referência à degradação destes ou à sua escassez e as implicações que essa escassez tem para o processo de ensino e aprendizagem (eg. “Mal existem computadores, apenas quatro nesta escola (...) Devia existir um por cada sala (...) Seria melhor um computador por sala, estando os alunos a trabalhar acompanhados por um professor (...) Então porque é que os computadores estão todos juntos, porque é que não há internet?”).
Relação com outras Entidades	Estabelecimento de relações entre a escola e outros organismos políticos e educacionais, salientando vantagens e desvantagens dessas mesmas relações, e as prescrições definidas por essas entidades (eg. “É difícil fazermos melhorias porque isto é um organismo e existem muitos órgãos. Se eu quero fazer melhorias aqui têm que comunicar todos estes órgãos”)
Espaço e Ambiente Educativos	Caracterização do espaço da escola e limitações deste em termos de dimensão e de temperatura, destacando as dificuldades que os professores sentem em lidar com essas limitações (eg. “É difícil trabalhar, o espaço pequeníssimo”)
Formação e Experiência dos Docentes	Formação académica dos professores, participação em formações, e a relevância de experiências anteriores e necessidades de formação e como é que essa formação é assegurada pelas instituições competentes (eg. “Isto é tudo fruto da formação de língua portuguesa.”)
Promoção e Desenvolvimento das AEC	Como são promovidas as AEC e até que ponto essa promoção é feita pelas entidades institucionais (eg. “Em relação à Ministra (...) as áreas extra curriculares foram a melhor coisa que ela pôs nas escolas”)
Relação com os Pais e a Comunidade Educativa	Qual a participação dos pais na vida escolar dos filhos e a relação que estabelecem com os seus professores (eg. “Os pais também largam a criança de manhã cedo e quanto mais tarde a vierem buscar melhor”)

Quadro 7: Definição das Subcategorias de Aspectos Institucionais e Organizacionais

A grande fatia desta categoria é a *Relação com outras Entidades*, que se reflecte em 29% das verbalizações, visto que os Professores se assumem como pertencentes a uma escola que automaticamente está dependente de outros órgãos, acabando isto muitas vezes por limitá-los nas suas decisões (eg. “É difícil fazermos melhorias porque isto é um organismo e existem muitos órgãos. Se eu quero fazer melhorias aqui têm que comunicar todos estes órgãos.” B). Com 22% das afirmações, a subcategoria *Relação com os Pais e a Comunidade Educativa* é a segunda mais visível no discurso dos docentes, manifestando-se na maioria das afirmações as dificuldades em lidar com os pais que, segundo

estes profissionais, não compreendem o professor e o seu trabalho e desresponsabilizam-se dos seus filhos (eg. “E os pais estão sempre a dar-nos em cima, estão sempre a ensinar-nos a dar aulas os pais. A sério, percebem disto mais do que eu.” **B**; “Nem sempre o contacto com os pais é agradável.” **E**; “Tudo bem eu sei que os pais têm de trabalhar, a coisa está muito preta, tu achas que eles podem parar para ir a uma reunião?” **E**; “Mas isto é também porque quando os meninos vão para casa não têm pai, nem mãe... os exemplos que têm em casa nem em filmes americanos” **E**). Com 20% aparece a *Formação e Experiência dos Docentes* (eg. “Nós tivemos lá uma aula sobre inferências.” **A**; “Eu gostava de ir a essa acção de português mas tenho medo de ir para lá, se já agora eu me canso.” **C**), manifestando ainda alguma relevância com 17 Unidades de análise, estando seguida pela questão dos *Espaços e do Ambiente Educativo* da escola (eg. “Mas a minha ainda consegue ser mais quente que a tua” **A**; “Eu acho que é assim porque não há condições. Havia de ser um refeitório. Tinham que haver funcionárias, a dar de comer, a tomar conta, não dá.” **E**), com 14%. A *Promoção e Desenvolvimento das Áreas Extra Curriculares*, também exigida nos parâmetros legais da avaliação, sendo por isso um aspecto Institucionalmente estabelecido surge em 10% das afirmações dos professores (eg. “Que eles tiraram e acho muito mal. Eu preferia Expressões Plásticas, e Inglês só no 4º ano.” **E**; “Nem os Professores de Inglês concordam com Inglês no 1º ano.” **A**). Finalmente os *Equipamentos e Instalações* (eg. “Eu é que levo o meu computador para a escola, para mostrar algumas coisas aos meninos” **E**; “Mas não numa escola com 6 computadores para 24” **A**), que acaba por ser uma categoria mais associada às questões físicas e materiais da actividade, é a menos referida ao longo das reuniões, ocupando apenas, 5% das afirmações.

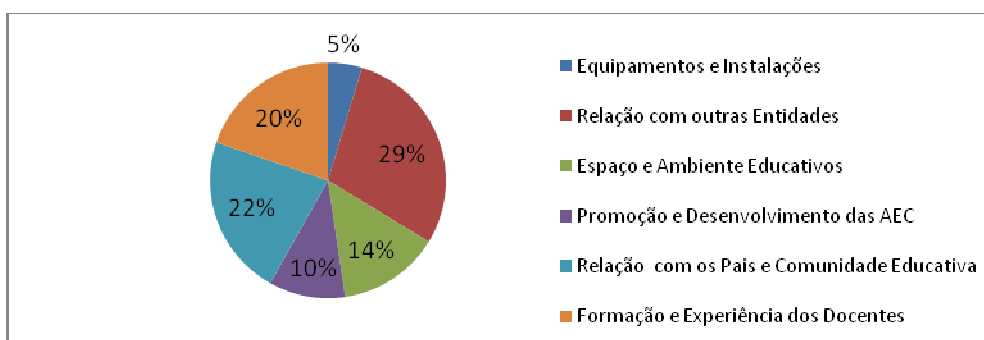


Gráfico 3: Frequência em % das Subcategorias da Categoria Aspectos Institucionais e Organizacionais

Constrangimentos da Actividade Docente

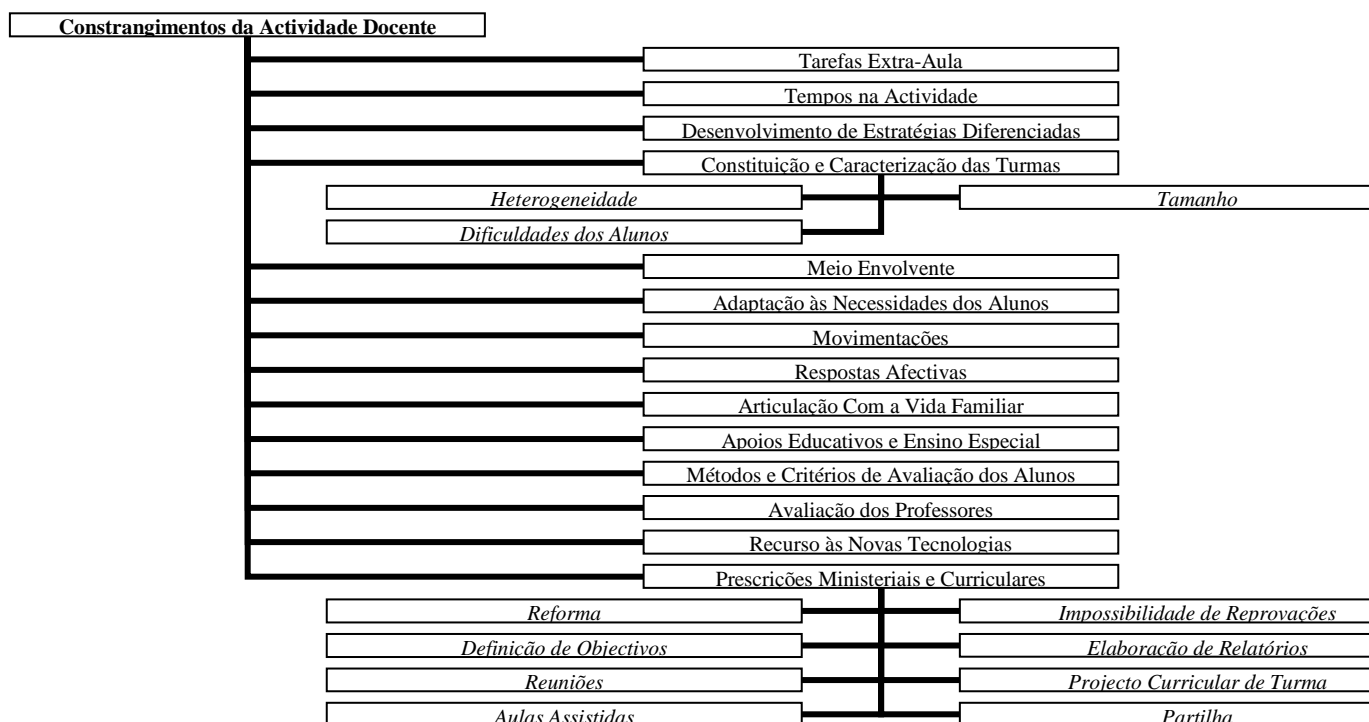


Figura 2: Esquema Representativo da Categoria Constrangimentos da Actividade Docente

Esta segunda grande categoria reflecte todas as verbalizações respeitantes às dificuldades e obstáculos que os professores manifestam enfrentar na sua actividade dando conta daquilo que fazem para ultrapassá-los, apresentando através da análise de conteúdo 325 unidades de registo, sendo esta a categoria que mais peso tem nos discursos destes sujeitos.

Categoria: Constrangimentos da Actividade Docente

Subcategorias	Caracterização
Tarefas Extra – Aula	Tarefas e trabalhos que o professor tem de realizar fora do contexto de aula, seja nos momentos de pausa ou em casa (eg. “O trabalho tem que aparecer feito amanhã. Não há impressora nem computador, é óbvio que vou ter de estar em casa até tarde, a fazer e imprimir.”)
Tempos na Actividade	Referência a horas dedicadas à realização de determinadas tarefas e à sua gestão (eg. “É, temos 35 horas de trabalho. Mas ultrapassa.”)
Desenvolvimento de Estratégias Diferenciadas	Diferentes modos de fazer que permitem aos profissionais fazer à sua maneira as diferentes tarefas (eg. “Eu punha os meus no intervalo a reflectir. Vais fazer um texto sobre o teu comportamento e depois vens ler aqui à sala dos professores.”)
Constituição e Caracterização das Turmas	O tamanho das turmas, a variabilidade destas quanto às dificuldades dos alunos e a sua heterogeneidade (eg. “Uma turma com 24 alunos, é impossível trabalhar. Não é impossível, trabalha-se, mas é difícil”)

Meio Envolve	A importância que o meio social e económico onde a escola se insere tem no processo de ensino e aprendizagem (eg. “As crianças neste meio, a importância do meio, não são iguais às do Centro de Espinho. No Centro de Espinho têm acompanhamento dos pais, têm de explicadores ou outros familiares. E os meninos lá são todos direitinhos e quase todos ao mesmo nível. Aqui em Anta não, neste meio ...”)
Adaptação às Necessidades dos Alunos	Uso de métodos de ensino diferenciados em função do tipo de alunos e das características que apresentam (eg. “É impensável fazer uma ficha para todos. Temos de preparar a matéria para uns e a matéria para outros. E então o que fazemos é aproveitar alguns conteúdos do programa e simplificar.”)
Movimentações	Necessidade do docente se mover de um lado para o outro na realização das várias tarefas (eg. “Às vezes passo por um, vejo o trabalho de um e depois vou para outro e apercebo-me que corrigi mal o Primeiro”)
Respostas Afectivas	Manifestações de afecto e de suporte afectivo dado pelos professores aos alunos (eg. “Chamam-nos mães.”)
Articulação com a Vida Familiar	Compatibilização da vida familiar com o trabalho, dificuldade em coordenar as duas vertentes (eg. “Eu também ia levar a minha filha a Gaia à minha mãe, para não faltar ao trabalho.”)
Prescrições Ministeriais e Curriculares	Referência à influência que as leis provenientes do Ministério em termos de currículo e em termos de estatuto do professor e aluno e de carreira docente, têm na actividade dos professores (eg. “Qualquer actividade que esteja no projecto, que esteja qualificada a ser realizada desde o início do ano, tem de ter os objectivos, as competências, tem de ter a avaliação.”)
Partilha	Troca de ideias e experiências com os colegas de profissão e necessidade de fazer essa mesma troca, quer em termos de métodos, quer a nível da avaliação dos alunos (eg. “E em Espinho 2, que eram mais turmas do mesmo ano, havia muito mais trocas de ideias. “Aqui há uma turma de cada ano.”; “Estamos mais sozinhos.”)
Apoios Educativos e Ensino Especial	De que forma decorre o apoio previsto legalmente às crianças da escola que têm mais dificuldades, englobando também as unidades que destacam as falhas do sistema de apoio e a escassez de professores nesta área e a sua insegurança (eg. “Isto da falta de professores de apoio nunca se vai resolver. Por cada X de alunos há um professor de apoio, é tudo números”)
Métodos e Critérios de Avaliação dos Alunos	A avaliação dos alunos e as contrariedades a esta inerentes, destacando-se os vários métodos usados pelos professores de forma a valorizarem o esforço dos alunos não esquecendo as competências que supostamente têm de atingir (eg. “ Os critérios são sempre os mesmos mas é só vermos que às vezes fazemos a mesma pergunta por escrito e fazemos a mesma pergunta oralmente, ou fazemos a mesma pergunta num teste e fazemos a mesma pergunta fora do teste, dá-nos...”)
Avaliação dos Professores	O modo de como os professores são avaliados destacando-se a oposição a esse tipo de avaliação, relacionando a avaliação dos professores com a dos alunos (eg. “ A avaliação dos professores em sala de aula, não é correcta”)
Recurso às Novas Tecnologias	O papel das novas tecnologias no ensino e a posição dos Docentes face ao uso destas na escola (eg. “Olha, poderiam usar os computadores nas AEC, aí sim já concordo”)

Quadro 8: Definição das Subcategorias de Constrangimentos da Actividade Docente

Olhando para a análise aqui efectuada é inegável que a subcategoria que mais se destacou nas verbalizações dos professores foi a de *Prescrições Ministeriais e Curriculares* com 80 unidades de análise, representando assim 25% dos Constrangimentos relativos à Actividade Docente. Estas prescrições dizem respeito às burocracias que têm de ser cumpridas pelos professores, tais como a *Definição de objectivos* (eg. “Nós temos que seguir aqueles objectivos e esses objectivos têm de ser atingidos porque se não forem vão perguntar porque é que não os atingiste?” **B**), OS *Relatórios* (eg. “É a avaliação e um relatório, uma reflexão sobre o que foi feito.”**D**; “Todos aqueles relatórios que nós fazemos, todas as actividades e a avaliação... Aquilo vai para a Sá Couto, agora quem vê?” **D**), *Reuniões* (eg. “E reunião aqui de docentes da escola” **A**; “E depois a reunião de docentes, num período, acho que foi no 2º período era quase semana sim, semana sim.”**E**; “Depois reunimos todos os do 1º ciclo, era... Era não, é...” **D**; “Temos essas 35 semanais... Depois temos não sei quantas para reuniões ...” **D**), e a *construção do Projecto Curricular de Turma* (eg. “No Projecto Curricular temos que guardar tudo, os quilos de folha que elas gastaram.” **E**). Sendo também salientada a *Reforma* e a insatisfação sentida face às leis que recentemente foram prescritas quanto ao prolongamento da idade activa (eg. “E a velhice já me deu um posto e perante isto digo o que tiver a dizer e não me importa se ficam chateados ou não. E depois é assim, quem trabalha por gosto, não cansa, agora quem trabalha obrigado, e recebe ordens daqui e de acolá, e ainda por cima de pessoas que não percebem afinal o que é dar aulas e estão a dar ordens e a mudar e alterar tudo.”**E**; “Estávamos perto de terminar o nosso trabalho e de repente, olha, aguenta com mais este. Já não estamos em condições de dar aulas, eu vejo por mim.” **C**). Por seu lado, as *Reprovações* são a prescrição que mais afecta, segundo os professores, a sua actividade, apresentando-se mais uma vez visível o dilema esforço/ competência, ou seja, os docentes questionam-se várias vezes, será que um aluno deverá passar de ano pelo seu esforço, ou este não vale de nada se não são atingidas determinadas competências, (eg. “Os meninos para passar têm de atingir esses objectivos.” **B** “A partir do 2º, 3º e 4º eles têm que ter positiva a Língua Portuguesa, a Matemática. Por exemplo a Estudo do Meio... Não pode ter duas áreas negativas. Um aluno pode ser fraco Matemática, mas se for bom a Língua Portuguesa e Estudo do Meio, transita.” **A**).

Os *Métodos e Critérios de Avaliação dos Alunos*, surge em segundo lugar com 14%, sendo também uma questão que é constantemente apontada como um constrangimento por estes profissionais, (eg. “ Mas o miúdo fez um esforço muito grande **E**” ; “ Mas isso não está contemplado. O que está contemplado são competências que eles têm de atingir, e ele não adquiriu essas competências” **A**; “Ele esforçou-se, evoluiu” **E**; “Mas não consegui as competências exigidas para o 2º ano. O nosso programa não contempla esses casos especiais”; **A**; “ (...) o teu aluno merece um Suficiente, até porque tem uma vida familiar complicada” **E**). Também incluída nesta categoria dos Constrangimentos, encontra-se a subcategoria referente ao *Desenvolvimento de Estratégias Diferenciadas*, que corresponde a 13% das verbalizações. Esta subcategoria espelha a capacidade que os professores manifestam no sentido de desenvolverem formas de ultrapassar e enfrentar as adversidades que vão surgindo no seu trabalho, assumindo diferentes rumos, tomando opções, tendo assim margem de manobra na realização da sua actividade, apesar das prescrições que a *constrangem* (eg. “Eu sei que os meus alunos precisam mais do português, sabendo eu que eles precisam mais do português,

como é que eu vou gerir o tempo dando-lhes aula de matemática se eu sei que eles precisam mais do português, a minha dificuldade em gerir o tempo é essa. Então porque é que eu tenho de fazer planos de expressão plástica e estudo do meio se eu sei que neste ano é muito fácil?” **B**; “Fazemos interdisciplinaridade, quantas vezes ... Eu faço.” **D**; “O que nós fazemos, é no tempo que nós temos é alternando, é adaptando... é porque hoje tenho mais tempo e posso avançar mais...” **B**; “As vezes fazemos a mesma pergunta por escrito e fazemos a mesma pergunta oralmente, ou fazemos a mesma pergunta num teste e fazemos a mesma pergunta fora do teste...” **B**; “Eu não. Não deu para trabalhar com os meus daquela forma. Eu ainda não consegui organizá-los de modo a... E eu aproveitei para fazer outras coisas. Nós temos que fazer opções e a minha foi fazer outras coisas, outro tipo de trabalhos e deixar um tempo mais curto para as actividades plásticas.” **A**). A subcategoria de *Apoios Educativos e Ensino Especial* representa 20% das verbalizações nesta categoria, salientando essencialmente a falta de apoio especializado sentida pelos docentes aos seus alunos com dificuldades, manifestando-se ainda a precariedade do estatuto assumido pela Professora de Ensino Especial: “Só é caso especial, só é deficiente quem não tem perna ou é cego. Por exemplo temos uma colega que tem uma aluna cega de um olho, têm de fazer as fichas ampliadas e tudo, mas o processo dela para o ensino especial, ainda está a ser analisado há muito bem. Mas que dúvidas é que existem? Parece que é preciso mesmo não ter pernas, porque quem tem dificuldades graves não é contemplado” **A**

As Tarefas Extra - Aula, com 23 unidades de análise são também relevantes no discurso destes trabalhadores manifestando efectivamente que esta actividade se estende fora do tempo da aula e da escola, (eg. “Pois eu vou ter que ir a tribunal por causa de uma aluna que já esteve na escola há um ano atrás...” **D**; “Essas horas não são contabilizadas. E podes atender todos os dias... Um pai hoje, um pai amanhã” **D**; “Então e aquelas coisas do Magalhães, que nós perdemos tantas horas lá a fazer aquilo...” **D**; “Porque temos de dispor o tempo fora da sala de aula, não vou parar de dar a aula para chamar um menino ara o meu colo e perguntar-lhe: estás triste? Porquê? Porque os outros todos ficam a ver e ele também não se sente bem. Então os outros vão para o recreio, e eu tiro tempo do meu intervalo para falar com esse menino.” **A**). Deve ainda ser destacada a categoria de *Adaptação às Necessidades dos Alunos*, que compõe 6% das verbalizações e que dá conta, mais uma vez da capacidade dos professores para se moldarem em função das especificidades dos seus alunos, adaptando a eles os seus métodos e instrumentos (eg. “Mas o caminho que eu tenho de mostrar a um aluno não é o mesmo que tenho de mostrar a outro. O caminho tem de ser diferente se bem que o objectivo é mais ou menos o mesmo” **B**; “Porque tem que ser um conjunto de exercícios que se adapte a todo o nível de crianças... Porque há aqueles alunos muito bons, que até podiam fazer ; frases...determinadas competências, mas não é o caso porque nós não podemos fazer uma ficha muito difícil não é? Temos de fazer uma ficha...” **A**; “O método é que nós temos que alterar, coaduná-lo conforme a criança que nós temos à nossa frente. Com essa criança se calhar tenho que usar outra... fazer qualquer coisa, não sei só estando com ele mesmo. A pessoa arranja um método, umas estratégias com esta criança que não são iguais àqueles.” **B**; “ Eu fiz isto este ano. A ficha que eu dei do Agrupamento nível do 1º ano eu fiz com os meus alunos, mas por exemplo aqueles três que não adquiriram qualquer competência de leitura e escrita, obviamente dei-lhes a ficha, até porque os pais têm que saber que eles não são capazes de fazer aquilo. Mas após a realização daquela dei-lhes uma adaptada ao conhecimento deles não é? Para eles se sentirem minimamente motivados e saberem que conseguem fazer alguma coisa, mas no entanto está lá agrafada aquela que eles não conseguiram fazer.” **A**). Também 6% das verbalizações dos docentes se referem à articulação que lhes é exigida entre a vida profissional e a vida familiar, relectando frequentemente a incapacidade que têm em fazê-la e o sofrimento que sentem perante essa mesma incapacidade (eg. “Com as fichas atrás da mesa, com o filho agarrado às pernas a penar por um colo ali. E eu dou-lhe colo, mas às vezes é fica aqui e ele agarrado à perna “aiiiii” e eu com a caneta “tim-

tim-tim”. Não dá... Depois pego nele ao colo e espremo um sumo de laranja. Agora ao meio dia foi assim, cheguei a casa, o meu marido vai buscá-lo à escola.” **A**; “E não faltou, o meu filho com febre, eu controlo-a e deixo-o na minha mãe. Eu estou a fazer ao meu filho aquilo que estou a criticar.” **A**; “ Se os próprios Professores não têm tempo para ver os filhos” **E**). A categoria *Tempos na Actividade* e a importância que a gestão desses mesmos tempos tem para os docentes, aparece representada em 4% das suas verbalizações através de 14 unidades de análise (eg. “ É, temos 35 horas de trabalho. Mas ultrapassa.” **C**; “ Todos nós temos horário de atendimento aos pais, mas raro o pai que nós atendemos na hora certa.” **B**; “A minha grande dificuldade é gerir o tempo. Tenho uma grande dificuldade em gerir o tempo.” **A**; “O que nós fazemos, é no tempo que nós temos é alternando, é adaptando... é porque hoje tenho mais tempo e posso avançar mais...” **B**; “Eu tenho de gerir o tempo da maneira que eu quero e que sou capaz. Eu sei que os meus alunos precisam mais do português, sabendo eu que eles precisam mais do português, como é que eu vou gerir o tempo dando-lhes aula de matemática se eu sei que eles precisam mais do português, a minha dificuldade em gerir o tempo é essa. Então porque é que eu tenho de fazer planos de expressão plástica e estudo do meio se eu sei que neste ano é muito fácil?” **B**). Quanto à *Constituição e Caracterização das Turmas*, esta é encarada como um constrangimento com 12 unidades de análise, sendo que destas, 6 são referentes ao carácter heterogéneo das turmas (eg. “ ... Porque os alunos são diferentes.” **A**; “A idade é diferente... Eles têm ritmos diferentes.” **A**), o que acaba por constranger os professores na sua actividade, ao passo que no que concerne ao tamanho (eg. “Porque se a minha turma tivesse 23 ainda estava aberta uma vaga para receber um outro menino, com dificuldades ou sem dificuldades, não interessa “ **A**) e dificuldades dos alunos (eg. “Porque efectivamente eu tenho nesta sala meninos com muitas dificuldades” **A**) são contabilizadas 3 unidades de registo para cada um. Relativamente às *Respostas Afectivas* (eg. “Há aqui crianças que só lhes falta um bocadinho de carinho que não têm. São crianças que muitas vezes têm uma vida familiar muito difícil” **E**; “Eles contam coisas a nós que nem aos pais contam.” **E**), estas aparecem em 8 unidades do discurso dos professores, encarando-as como uma outra forma de responderem aos seus alunos e às necessidades destes, muitas vezes acabando por ser um constrangimento, na medida em que o facto de ter que dar apoio e suporte afectivo aos alunos acaba por afectar outros aspectos da actividade, como por exemplo, o ensino de conteúdos, fazendo com que o professor também viva intensamente os problemas do foro familiar das suas crianças. O *Recurso às Novas Tecnologias* (eg. “Eu já disse aos pais que não ia usar o Magalhães para já” **A**; “Têm de saber usar o lápis primeiro” **C**; “Nós já temos tanta coisa para ensinar que eu acho que não vale a pena, no 1º ano principalmente não deve haver essa pressa” **B**), surge em 7 unidades seguindo-se pela subcategoria *Partilha*:

“E eu sinto necessidade aqui na escola de ter mais um primeiro ano, para poder partilhar e poder dar aula de porta aberta. Eu dar aula de porta aberta já eu dou literalmente mas o partilhar, tenho pena de não ter aqui professores do mesmo ano. A partilha existe mas é diferente, é muito diferente. Eu já trabalhei em escolas com duas turmas do 1º ano e trabalha-se lindamente, quando a colega também quer esse método. Muito bem, planificamos juntas, trocar fichas, fazer material em conjunto, ideias diferentes. Ai eu não sei o que vou fazer de trabalho de casa, dei aquela matéria de tal forma, o que é que vais fazer? Vou fazer assim, ai então porreiro também vou experimentar, sinto falta de não poder falar com ninguém.” **A**

Esta representa-se por 5 unidades de análise, dando conta da colaboração entre os diferentes professores e da necessidade que têm em fazê-lo, aparecendo no entanto pouco representada.

Também com 5 unidades surge a questão da *Avaliação dos Professores* (E se alguém me avalia apenas pelos meus Insuficientes?” B; “ A avaliação dos professores em sala de aula, não é correcta. A) e ainda menos representadas no discurso dos docentes, estão as subcategorias, *Meio Envolvente* (eg. “Acho que há uma boa integração entre a escola e o meio, porque em maior parte das escolas não costuma haver estas actividades todas.” B) e *Movimentações* (eg. “Não se senta.” A), com 3 e 2 unidades de análise, respectivamente.

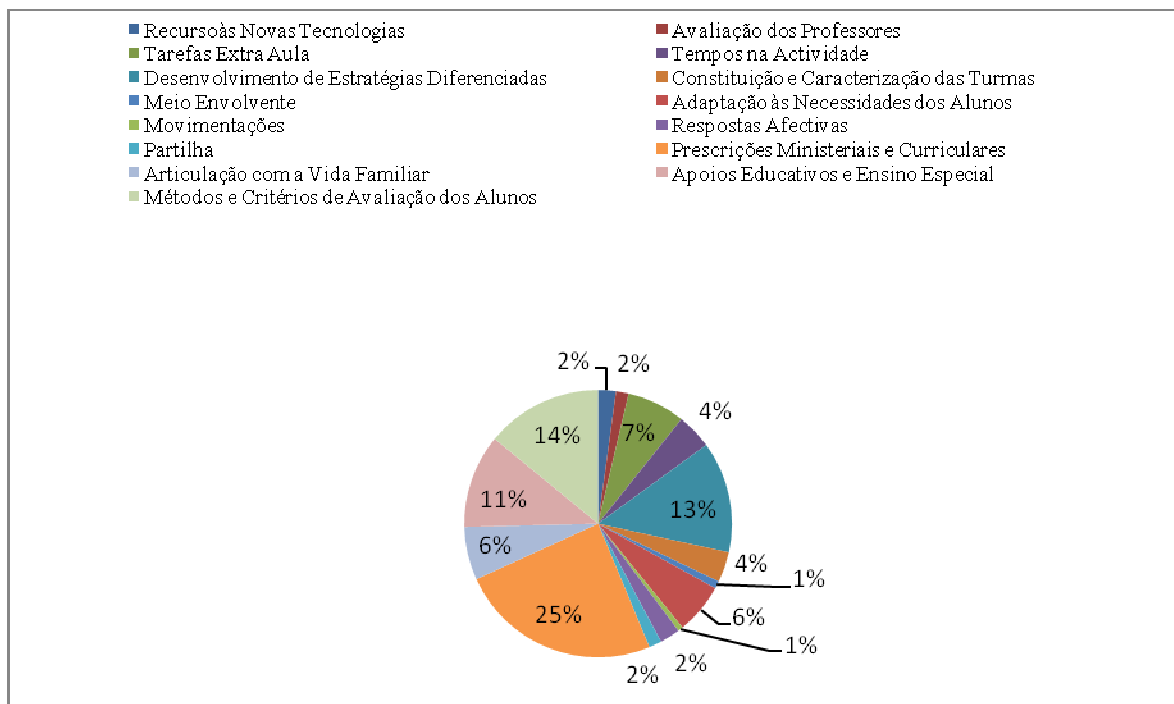


Gráfico 4: Frequência em % das Subcategorias da Categoria Constrangimentos da Actividade Docente

Representações sobre a Actividade

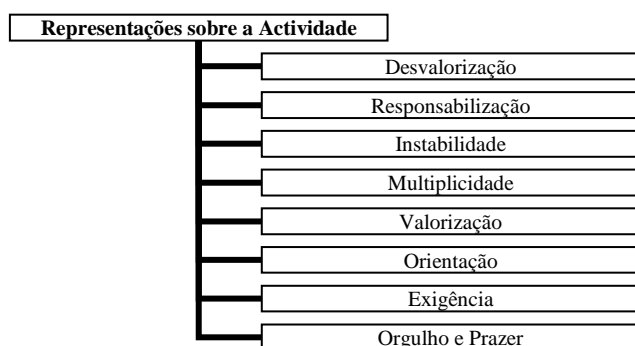


Figura 3: Esquema Representativo da Categoria Representações sobre a Actividade

A categoria aqui apresentada abrange 66 unidades de análise, sendo que estas se encontram subdivididas pelas suas várias subcategorias, reflectindo a percepção que os professores têm sobre a sua actividade e sobre o modo de como esta é vista pelos outros, sejam estes os pais,

colegas ou entidades como o Agrupamento por exemplo, veja-se assim o quadro abaixo apresentado.

Categoria: Representações sobre a Actividade

Subcategorias	Caracterização
Desvalorização	Estado desagradável sentido pelo docente devido à pouca ou nenhuma valorização que os outros têm pelo seu trabalho, ou mesmo que o próprio sente relativamente ao seu trabalho (eg. “... os colegas que eu tinha diziam, realmente não sei o que os professores de 1º ciclo fazem, os miúdos vêm para aqui sem saber ler e escrever”)
Responsabilização	Atribuições do sucesso e insucesso do aluno pelos outros e pelo próprio docente ao professor (eg. “Se eu tenho insucesso a culpa é minha, não é do pai que também não acompanhou no filho, não é do pai que o trouxe todos os dias à escola, é do Professor”)
Instabilidade	Inexistência de estabilidade na realização da actividade, seja em termos de mudança de local de trabalho, seja a nível de alterações do programa e das planificações no momento de aula (eg. “Pois não, até podes ir com uma lição muito bem programadinha tudo muito direitinho e chega à aula vai-se pronto. Aconteceu aqui um azar, virou tudo ao contrário.”)
Multiplicidade	Carácter multifacetado e variável da actividade docente, constantes pedidos e solicitações às quais o professor pretende dar resposta (eg. “Nós no nosso trabalho não temos momentos de pausa. Somos solicitados a todos os segundos. E solicitados simultaneamente por mais do que uma criança”)
Valorização	Estado agradável sentido pelo docente devido a um reconhecimento e valorização que os outros têm pelo seu trabalho, ou mesmo que o próprio sente relativamente ao seu trabalho (eg. Uma professora de secundário não conseguiu arranjar trabalho no secundário e conseguiu arranjar no 1º ciclo, e diz que agora dá valor”)
Orientação	O professor enquanto orientador, que define o caminho a ser percorrido pelos seus alunos (eg. “É encaminhar. É mostrar um caminho”).
Exigência	Definição do trabalho docente como sendo difícil de cumprir (eg. “É um trabalho árduo.”)
Orgulho e Prazer	Referência a aspectos positivos que são motivo de orgulho e prazer, que os docentes sentem, associados ao exercício da sua actividade (eg. “Eu gosto do que faço, não digo que é fácil”)

Quadro 9: Definição das Subcategorias de Representações sobre a Actividade

Os docentes assumem em 23 % das suas afirmações que a sua actividade é desvalorizada (eg. “E eu estou em duas escolas e disse numa reunião de docentes que era um autêntico papel higiénico. O meu trabalho é mesmo assim” **E** “ Porque nós infelizmente somos números” **A**), contrariamente aos escassos 3% de verbalizações em que reconhecem a valorização do seu trabalho (eg. “Uma professora de secundário não conseguiu arranjar trabalho no secundário e conseguiu arranjar no 1º ciclo, e diz que agora dá valor” **E**). A *Responsabilização* é a subcategoria que em segundo lugar aparece mais destacada com 14 unidades de análise das afirmações dos professores (eg. “Se eu tenho insucesso a culpa é minha, não é do pai que também não acompanhou no filho, não é do pai que

o trouxe todos os dias à escola, é do Professor” **A**; “E eu não consegui. Mas eu não fiz... Quantas vezes em casa eu tentei ver o que era melhor para eles, mas não consegui.” **A**”), sendo que em 18% do discurso destes profissionais se refere que a actividade docente não é constante mas sim múltipla, marcada por diferentes momentos, (eg. “ Nós temos de saber tudo, temos de estar atentos a tudo” **D**; “E depois é aquela questão, nós somos solicitados constantemente.” **A**; “Tu és Psicóloga, assistente social, mãe pai, avós” **E**), e em 17% é vista como instável (eg. “Salto daqui, salto de acolá e por isso não estava a fazer trabalho nenhum com os miúdos” **E**). Apesar do grande número de afirmações estar associado á desvalorização da actividade docente, os professores em 11% das suas afirmações referem sentir *orgulho e prazer* na realização da sua actividade, manifestando assim representações positivas sobre ela (eg. “Eu gosto, aquela acção é um espectáculo” **D**. Em 6% é reconhecida como sendo uma actividade que consiste em orientar os alunos no melhor dos sentidos (eg. “É encaminhar. É mostrar um caminho “ **A**; “ É como diz o ditado chinês: não dê o peixe mas ensina-os a pescar. É esta a minha missão aqui na escola” **A**), finalmente a subcategoria *Exigência* (eg. “É uma luta diária” **D**; “É muito difícil” **B**), surge em apenas 4% das afirmações, representada com 3 unidades de análise.

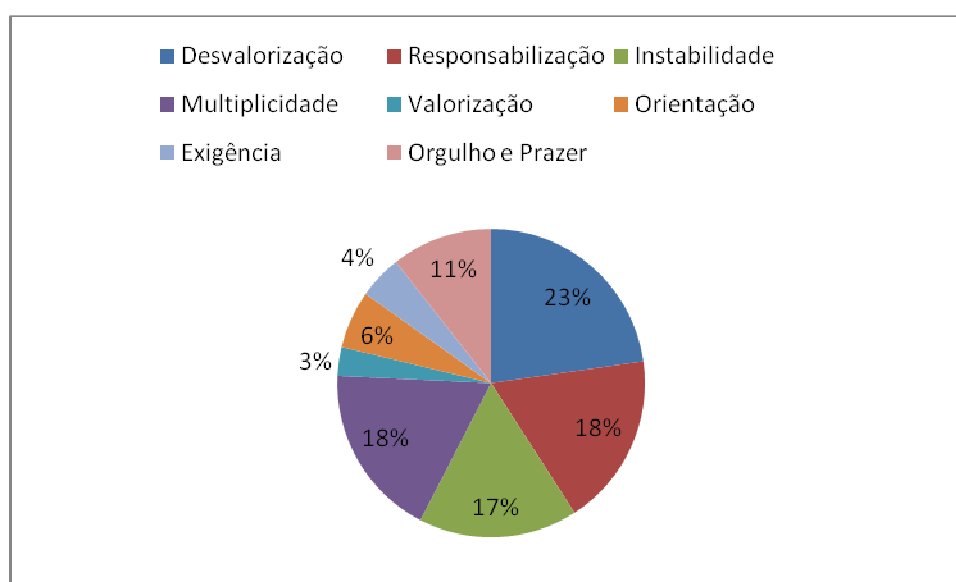


Gráfico 5: Frequência em % das Subcategorias da Categoria Representações sobre a Actividade

Saúde

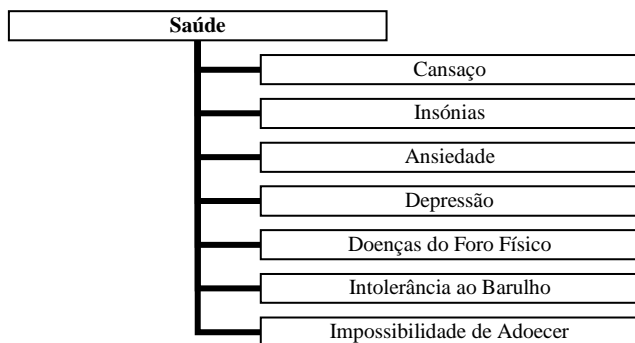


Figura 4: Esquema representativo da Categoria Saúde

A categoria Saúde é a que apresenta menos unidades de análise, não sendo no entanto negável a sua importância, visto que esta acaba por ser referida pelos Professores ao longo das duas reuniões colectivas, acabando por afectar a forma como desenvolvem o seu trabalho. Esta categoria aparece assim representada por 43 Unidades de Registo, apresentadas em termos de frequência no quadro que se segue.

Categoria: Saúde

Subcategorias	Caracterização
Cansaço	Fadiga associada às adversidades e dificuldades das condições e do tipo de trabalho (eg. “Já me dói a cabeça, já estou tão cansada, cansada de reuniões, da própria escola, das crianças, parece que vejo tantas que começo a ficar com tonturas”)
Insónias	Dificuldades em adormecer, dormir nada ou poucas horas, que aparecem associadas ao trabalho de professor (eg. “ Insónias, também tenho e não tinha, dormia tão bem. Eu dormia muito bem, só este ano é que tenho insónias. É da acção de portugueses.”)
Ansiedade	Estado de Perturbação e desassossego vivido pelo professor devido às especificidades da sua actividade de trabalho (eg. “Eu fiquei muito mais ansiosa, aliás isso reflecte-se no meu filho, porque eu estava grávida continuava a trabalhar, como é óbvio, não pude deixar de trabalhar. E ele não dorme, vai fazer um ano e não dorme, simplesmente. E eu acho que isto é reflexo de uma gravidez ansiosa, sempre a falar alto, acho que não há melhor reflexo que uma criança, que viveu dentro de mim.”)
Depressão	Estado de esgotamento e desânimo que se relaciona com a complexidade exigida ao professor no desenrolar da sua actividade de trabalho (eg. “E tu também tens problemas, tu o ano passado também tiveste uma depressão.”)
Doenças do Foro Físico	Referência a todo o tipo de problemas de saúde cuja sintomatologia é fisicamente visível (eg. “Nesse ano tive um AVC, porque tinha 3 alunos que não tinham para onde ir.”)
Intolerância ao Barulho	Manifestações de rejeição ao barulho, necessidade de ter momentos de silêncio, devido à existência de muito barulho, na realização desta actividade (eg. “A minha tolerância ao

barulho é muito pequena. O silêncio para mim é fundamental”)

Impossibilidade de Adoecer

As exigências constantes da profissão impossibilitam as faltas, mesmo que o motivo destas seja o estar doente (eg. “Nós não temos tempo para ficarmos doentes”).

Quadro 10: Definição das Subcategorias de Saúde

A nível da saúde, os problemas mais referidos pelos professores são o cansaço (eg. “Este ano tem sido mais cansativo” **D**; “ Eu também preciso de descansar.”**C**; “Eu preciso desse descanso mental.” **A**) e as insónias (eg. “ (...) noto insónias e pesadelos.” **D**; “ Horrível, não durmo” **E**; “Não durmo mais de 3 horas, estou a falar a sério.” **A**), com 10 unidades de registo cada, seguindo-se a ansiedade (eg. “Sinto-me ansiosa” **A**; “Na televisão já só vejo notícias, não consigo estar parada a ver um filme, já vou nesse ponto.” **E**) e as doenças do foro físico (eg. “ (...) teve uma gastroenterite que fui eu que levei da escola” **A**; “Não, se eles tivessem a mesma coisa não conseguiam aguentar. Tive uma hepatite. Eles deviam ter outra coisa qualquer.” **B**) com 6 unidades de análise. A depressão (eg. “Eu sobrevivo... No início sentia-me mais triste, depois habituo-mo a uns colegas, passado um ano vai tudo embora.” **B**) representa 12% das afirmações face à saúde, e por sua vez a Intolerância ao barulho, é referida em 9% (eg. “Eu chego a casa e tenho necessidade, agora é difícil com a criança não é, tenho necessidade de estar um bocado calada. A minha tolerância ao barulho é muito pequena. O silêncio para mim é fundamental”. **A**; “Curioso, quando eu era mais novo à cerca de 5 anos e ia nas viagens, eu mandava-os berrar, ora vamos lá cantar e agora não.” **B**).

Verifica-se que 5% das afirmações aqui analisadas, são referidas pelos professores, relativamente ao facto de acharem que não podem ficar doentes, visto não existirem condições de substituição e de apoio aos seus alunos, quando isso acontece, (eg. “Eu só estou doente quando vou para casa. Agora eu sei que ainda não me passou isto, eu estava a dar as aulas, e estava mais em baixo, e estava pelos miúdos, não por mim. Eu só acordo para ver que estou doente quando chego a casa.” **B**)

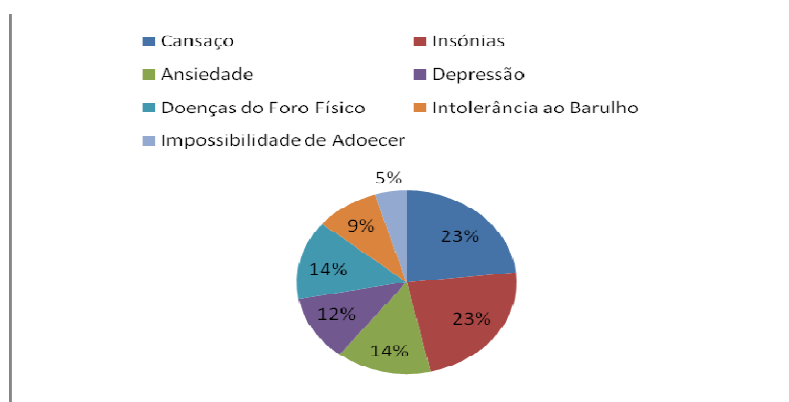


Gráfico 6: Frequência em % das Subcategorias da Categoria Saúde

Capítulo IV: Discussão dos Resultados e Reflexões Finais

Sendo o principal objectivo deste trabalho auxiliar e acompanhar os Professores na sua auto-avaliação de forma a torná-la num momento de reflexão e de construção intersubjectiva, valorizando a participação dos diferentes actores neste processo, compreendendo quais as opções que fazem e quais os aspectos que mais relevam através do debate e partilha, de forma a conseguir como fim último uma consciencialização das próprias acções e a sua transformação. Tornou-se assim imprescindível o conhecimento do prescrito, isto é, daquilo que é definido legalmente e também em termos do Projecto Curricular a nível dos objectivos a alcançar, comparando essas prescrições com aquilo que efectivamente se conseguiu observar no real e no terreno, tendo sempre em consideração as verbalizações dos docentes e as informações retiradas dos dois momentos de reflexão e de construção de sentido, tendo sido estes fundamentais, visto que a avaliação deve ser encarada como um processo que valoriza o debate e a aprendizagem colectiva (Rangeon et al., 1993, pp.60 e 61). A presença no terreno permitiu uma abordagem múltipla sobre as questões da avaliação, conseguindo aceder-se à actividade dos professores, que surge como elemento central, organizador e estruturante da sua acção, apresentando-se como uma resposta aos constrangimentos determinados exteriormente, acabando assim por transformá-los (Guérin et al., 2001 p.26). Conclui-se então que os docentes de forma a enfrentarem esses mesmos constrangimentos defrontam-se com dilemas que acabam por relatar, quer nas acções, quer nos momentos colectivos que se estabeleceram.

Uma das conclusões a que a informação recolhida nos fez chegar foi que a actividade docente é acima de tudo uma actividade recheada de contrariedades que acabam por reflectir as próprias incongruências dos prescritos legais e curriculares. Segundo a Lei nº 31/2002, o desenvolvimento integral dos alunos, que surge como um dos princípios fundamentais da Lei de Bases do Sistema Educativo, tem de ser tido em conta quando se fala em avaliação. No entanto, a questão que automaticamente é colocada ao olharmos para os dados obtidos é, até que ponto esse desenvolvimento integral dos alunos é contemplado? Com a análise de conteúdo, verificou-se que a categoria *Métodos e Critérios de Avaliação dos Alunos* é uma das categorias com maior peso, reflectindo a dificuldade que os professores sentem em avaliar as suas crianças, visto que por um lado pretendem uma avaliação que se rege pelo alcance de competências e por outro, procuram valorizar as particularidades de cada criança, considerando o seu esforço e empenho. Este é um dilema complexo, na medida em que os professores acabam por ter dois tipos de prescrição, pois na Lei de Bases do Sistema Educativo, é defendida em parte, a autonomia das escolas, mas também é esta lei que *a priori* define quais as aquisições básicas que têm de ser alcançadas em cada disciplina, constringendo essa mesma autonomia.

Em função disto, os professores deparam-se com uma dupla prescrição que os leva a duvidar do modo de como devem avaliar os seus alunos, estes assumem esta dificuldade e mostram ter consciência de que efectivamente é complicado lidar com estas prescrições, visto que se reprovarem um aluno por este não ter adquirido as competências embora se tenha esforçado, irão sentir-se mal perante esta situação e culpados por não terem valorizado o seu empenho. Mas por outro lado, se avaliarem positivamente um aluno que apesar de se esforçar e mostrar interessado, não atinge as competências, sentirão que estão a ser injustos para com aqueles que alcançam essas competências, mesmo que para tal não tenham de se esforçar tanto (eg. “A própria avaliação é uma coisa muito complicada. Nós não mexemos com máquinas, não é como atender pessoas ao balcão. Por exemplo eu tenho um aluno que tem um nível de aprendizagem muito baixo mas que eu vejo que em relação com outros alunos que avançam muito mais porque simplesmente não têm o problema de linguagem que ele tem. E a mim dá-me uma vontade tremenda de o passar pelo esforço que ele teve. Ele esforça-se... quer aprender apesar de os outros terem melhores notas que ele (...) mas é assim eu vou ter que lhe dar Insuficiente.” **B**).

Encontra-se assim um outro dilema presente na actividade dos professores que passa por distinguir aquilo que é global daquilo que é particular, na medida em que os docentes demonstram, nomeadamente no que concerne à avaliação dos seus alunos, a dificuldade de definir se esta deve ser igual para todos, em termos de critérios e de competências a atingir, ou se deve ser particular e específica a cada aluno, mediante as suas características pessoais. Mesmo nos métodos e estratégias de ensino, é visível este dualismo, visto que os docentes apesar de terem de leccionar os mesmos conteúdos globalmente para toda a turma sentem necessidade de adaptar o modo de como os transmitem, em função de características específicas dos alunos (eg. “Os critérios são sempre os mesmos mas é só vermos que às vezes fazemos a mesma pergunta por escrito e fazemos a mesma pergunta oralmente, ou fazemos a mesma pergunta num teste e fazemos a mesma pergunta fora do teste, dá-nos...” **B** “ Resultados diferentes.” **C**). Aliás, olhando para a categoria *Desenvolvimento de Estratégias Diferenciadas*, criada a partir da análise de conteúdo, esta reflecte a necessidade de passar do global para o particular e de adaptar os métodos, a organização do espaço, os castigos, os tempos, às situações, aos alunos e aos diferentes momentos (eg. “Estavam relativamente juntos, que era para a explicação dos exercícios. Mas depois tive que alterar tudo, porque por ironia os meus com dificuldades são os meus três com pior comportamento.” **A**; “Eu também tinha os meus com mais dificuldades à frente, estavam à frente, tem de ser não é?” **D**; “É. Eu mudava sempre. Eu punha um em cada

mesa.” **D**; “ Eu não me posso dar ao luxo porque não tenho espaço. Punha um na ponta, outro noutra ponta, uma mochila no meio.” **A**.)

Mais que isso no próprio Projecto Curricular de Escola os docentes defendem uma flexibilização dos professores às necessidades dos alunos, sendo esta flexibilização também defendida pelos decretos analisados, contudo, esta valorização do particular e das especificidades, nem sempre é fácil na medida em que os docentes estão perante turmas com um elevado número de alunos sendo complicada a realização de um ensino totalmente individualizado (eg. “Nesta escola, por exemplo, que é aquela em que eu trabalho e é aquela onde posso falar melhor. Uma turma com 24 alunos, é impossível trabalhar. Não é impossível, trabalha-se, mas é difícil” **A**).

A questão que se põe aqui é que apesar de ser defendida essa flexibilização, esta acaba por ser limitada por objectivos oficiais e nacionais sendo que são esses mesmos objectivos que determinam a avaliação, a classificação dos alunos e ainda a progressão destes no final dos ciclos. Esta será a perspectiva global, que parte do princípio de que são os objectivos definidos pelo Ministério, em termos de planificação e de programas, que determinam a avaliação de todos os alunos parecendo afinal que os professores já não necessitam de definir critérios para planificar o ensino dos seus programas, existindo assim pré-definidas as avaliações sumativa e formativa (Bellem, et al.1993, pp. 17 e 18). Repare-se portanto nesta incongruência, por um lado a valorização da autonomia e descentralização das escolas, baseada no ensino individualizado e específico e por outro o seguimento de objectivos já definidos que se aplicam globalmente a todos os estabelecimentos de ensino, independentemente das suas particularidades e dos seus actores. Olhando para os dados obtidos, nota-se que os próprios professores assumem a existência desses objectivos e a necessidade de cumpri-los, apesar de admitirem que o fazem mediante as particularidades dos diferentes alunos (eg. “O objectivo é sempre o mesmo. O método é que nós temos que alterar, coaduná-lo conforme a criança que nós temos à nossa frente.” **B**; “É o mesmo objectivo, a maneira como eles o alcançam é que é diferente, uns demoram mais tempo, outros menos.” **A**).

Esta questão da *Definição de Objectivos* foi, dentro da categoria *Aspectos Institucionais e Organizacionais*, a segunda mais referida pelos professores tendo realmente um grande peso na sua actividade, acabando por ser vista como um constrangimento, pois para todas as actividades que fazem, têm de definir objectivos que se propõe atingir. A Planificação das actividades tem um grande destaque na actividade docente, como está comprovado por exemplo na documentação presente nos Projectos Curriculares de Turma. Neste sentido, nota-se que

teoricamente os professores têm de definir globalmente objectivos relativos às actividades pedagógicas e lúdicas que desenvolvem com os seus alunos, mas por outro lado têm também, segundo os prescritos ministeriais, que se adaptar a cada aluno apostando num ensino individualizado. Mais que isto, verifica-se realmente que a grande categoria de *Prescrições Ministeriais e Curriculares* contém inúmeras verbalizações sendo referida como um constrangimento, acabando essas prescrições por levar a um desdobramento dos docentes, no sentido de cumprirem esses mesmos prescritos, acabando isto por se reflectir no modo como gerem os tempos da sua actividade.

Nas observações realizadas tornou-se notório que os professores rentabilizam momentos de pausa e intervalo para discutirem estratégias, realizarem reuniões, apoiarem alunos, acabando por estender a sua actividade ao tempo fora da aula. Daí que a categoria *Tarefas Extra-Aula*, tenha também relevância, demonstrando que a actividade docente vai para além das 35 horas prescritivamente definidas para a realização do seu trabalho (eg. “Recolher documentos dos pais, nós é que tomamos conta da papelada deles.” **B**; “Tratar das matrículas, recolher aquela informação toda que eles exigem.” **D**; “E os cheques dentista, também tive de estar a preencher...” **E**).

Aliada a estas tarefas extra-aula está a dificuldade que os docentes admitem ter em articular o exercício da sua actividade de trabalho com a sua vida familiar, sendo isto fonte de sofrimento tendo estes que fazer opções, criando-se aqui mais um dilema derivado da sua actividade. Os professores desenvolvem então tarefas como a preparação de aulas, correcção de fichas de avaliação, construção de relatórios, em casa, acabando por tirar tempo às suas vidas familiares (eg. “Por isso mesmo é que eu não vou cair nesse erro, por isso é que me vou levantar às sete horas da manhã, para antes de vir para a escola estar com o meu filho, para quando ele acordar eu poder brincar. E depois quem sofre é o meu marido, não tenho tempo para ir para o sofá para a beira dele.” **A**; “Diz-me ela assim, olha que já não sei quantos meses a minha filha tem uma vacina para ir tomar ao centro de saúde e eu não tenho tempo para a levar e eu disse, grande mãe.” **E**). Como defende Dejourns, as pessoas na saída do trabalho transportam consigo os constrangimentos mentais associados a esse mesmo trabalho, (Dejourns, 2000, *cit.in* Araújo, 2003), parecendo esta ideia estar bem presente olhando para a actividade dos professores, visto que a sua profissão acaba por tocar na esfera pessoal e familiar das suas vidas, não sendo muitas vezes fácil a coordenação entre esses dois aspectos.

Tem-se assim toda uma angústia que se reflecte através dos discursos destes profissionais, que têm que desenvolver estratégias para conseguirem cumprir os parâmetros tidos em conta na avaliação, para alcançarem os objectivos a que se propõe, tendo assim que abdicar de outros papéis e relações na sua vida. Todas estas escolhas e toda esta ginástica que os professores têm de fazer para levarem a cabo a sua actividade acaba por ter efeito na sua saúde, visto que nos seus argumentos, referem com alguma frequência estas questões. Nos diálogos que estabelecem nos intervalos fazem também referência à saúde, tendo sido este aspecto especialmente destacado nos momentos colectivos. Verificou-se que o principal problema apontado é o *Cansaço*, seguido das *Insónias* que acabam por associar à *Ansiedade* que dizem sentir devido às exigências da sua profissão, nomeadamente a formações exigentes e a preocupações relacionadas com os resultados dos seus alunos (eg. “Eu sinto necessidade dos minutos de pausa, da pausa, mesmo estando em reuniões eu preciso de uma pausa dos meninos” **A**; “ Insónias, também tenho e não tinha, dormia tão bem. Eu dormia muito bem, só este ano é que tenho insónias. É da acção de português.” **D**; “Às vezes a pessoa não dorme só a pensar naquilo.” **B**).

Uma outra reflexão interessante para a qual os resultados remetem tem que ver com o facto da actividade docente parecer variável em função daquilo que é tornado público, isto é, aquilo que é conhecido pelos outros, e por outro lado tem-se aquilo que é privado, ou seja, aquilo que os professores fazem no desenrolar do seu trabalho, mas que não é formalmente visível e conhecido pelos outros, sendo estes, os Pais e Entidades como o Agrupamento e o próprio Ministério. São os números de reprovações e os resultados das crianças nos testes, os factores que acabam por desvendar para os outros aquilo que o professor faz e o modo de como levou a cabo o seu trabalho. É através dos relatórios, dos portefólios e reflexões que constroem, que os docentes dão a conhecer aos diferentes órgãos aos quais se associam aquilo que fazem, mas efectivamente isto parece não ser suficiente, para tornar público o seu trabalho, daí que eles considerem que a sua profissão é essencialmente vista de forma negativa, havendo uma *Desvalorização* pelo seu trabalho (eg. “ (...) os colegas que eu tinha diziam, realmente não sei o que os professores de 1º ciclo fazem, os miúdos vêm para aqui sem saber ler e escrever, e não têm a mínima noção do que isto é, e mesmo eu não tinha, eu vim para aqui sem saber o que era isto.” **B**).

Mais uma vez notamos as incongruências dos prescritos legais, na medida em que, segundo o Artigo nº 9 da Lei nº 31/2002, os parâmetros a considerar na avaliação para além dos Resultados Escolares, devem abranger indicadores como Métodos e Técnicas de Ensino Aprendizagem; Instalações e Equipamentos; o Clima e Ambiente Educativos, chegando mesmo a defender uma perspectiva integrada e contextualizada, no entanto aquilo que realmente transparece são as

estatísticas dos resultados escolares, que acabam por ser o único reflexo do trabalho dos docentes.

Retomando a ideia de Veyrac e Asloum (2009) apontada no enquadramento deste trabalho, que defende que a actividade dos professores é caracterizada por múltiplos pedidos, que muitas das vezes são incompatíveis, partindo estes de diferentes “Públicos Prescritores”, daí que esta seja uma actividade múltipla, nota-se que é precisamente neste sentido que vão os dados recolhidos neste estudo. Uma vez que os próprios docentes assumem a sua actividade como sendo múltipla, sendo claramente a categoria *Multiplicidade*, uma das que mais se destaca no que concerne às representações que os docentes têm do seu trabalho. Isto demonstra que eles têm consciência dessa multiplicidade assumindo que são vários os papéis que têm de desempenhar, (eg. “Nós no nosso trabalho não temos momentos de pausa. Somos solicitados a todos os segundos. E solicitados simultaneamente por mais do que uma criança” **A**; “Somos psicólogos, somos pedopsiquiatras, sei lá o que é que nós somos.” **C**). Para além das verbalizações dos professores sobre a sua multiplicidade no decorrer da actividade, esta pôde também comprovar-se através das observações que demonstraram a diversidade de tempos, estratégias e papéis assumidos pelos professores. Conseguiu verificar-se essa multiplicidade relativamente aos tempos, isto é, estes profissionais têm por um lado as tarefas que levam a cabo no contexto de sala de aula, e que por si só já são múltiplas, visto que têm de dar explicações (eg. “Quero que cada menino leia a frase que fez, quando eu disser o nome!” **A**), fazer repreensões (eg. “Enquanto não houver silêncio total, não continuo a aula!” **A**), correcções, e por outro lado a sua actividade continua nos momentos de intervalo com reuniões, castigo das crianças, e estende-se ainda em casa, fora da escola com a preparação de aulas e correcção de testes por exemplo.

A multiplicidade não se fica pelos tempos e está também presente no que diz respeito aos Outros que se relacionam com os professores, isto é, são múltiplas as entidades com as quais os professores estabelecem relações e das quais depende a sua actividade. De facto, se olharmos para a análise, quer dos Decretos-Lei, quer do Projecto Curricular é possível notar-se o quão diversas e variadas são as actividades e objectivos propostos, realçando-se acima de tudo as reuniões, a definição de objectivos, o cumprimento do Plano Nacional de Escrita e Leitura, a construção de Relatórios. E é consequentemente esta variedade de prescritos que conduz ao desenvolvimento de uma variedade de estratégias, que também são diferentes de professor para professor (eg. **A**; “Se eles não conseguem perceber de uma maneira, tenho de arranjar outras estratégias... Nem que tenha de fazer o pino, eles têm de entender. E às vezes não é assim tão simples.” **A**; “A Joaquina fala muito então tem que ficar aqui no cantinho ao lado do Pedro,

porque o Pedro porta-se muito bem, ao lado do Pedro pode ficar um neutro, os neutros são muito bons para separar.” **B;**)

Ao olhar para os resultados no que diz respeito à relação que os professores estabelecem com os Outros, parece ficar claro que os docentes olham para as directivas vindas do Ministério, mesmo no que diz respeito às questões da reforma, de maneira insatisfatória, sendo que os docentes encaram muitas das prescrições impostas, como sendo difíceis de cumprir, no entanto, ao compararmos aquilo que legalmente está estabelecido com aquilo que eles próprios se propõe no Projecto Curricular, notamos que as diferenças não são significativas. Ou seja, os docentes acabam por não ter consciência de que eles mesmos se impõe objectivos e prescritos que depois dificilmente conseguem atingir, porque nada é estanque e sendo a sua actividade múltipla, torna ainda mais difícil o seguimento de programas e parâmetros definidos previamente. Durante os momentos colectivos estes foram tomando mais consciência dessas incoerências e dessas dificuldades, acabando por partilhar as suas frustrações, servindo isto para compreenderem melhor a riqueza da sua actividade e a impossibilidade de cumprirem tudo a que se propõe, devido aos constrangimentos do próprio real.

No entanto, se por um lado é muito aquilo que os Professores não conseguem ou não podem cumprir por outro é também visível, aquilo que os Professores conseguem fazer apesar de todos os constrangimentos. Desde logo, verifica-se por exemplo que os docentes apesar de terem turmas grandes, conseguem adaptar o espaço de modo a melhor passarem os seus conteúdos, apesar de terem muitas reuniões conseguem cumpri-las rentabilizando os momentos de intervalo e mais importante ainda, apesar de todas as frustrações que afirmam muitas vezes sentir, têm também motivos de *Orgulho e Prazer* na realização do seu trabalho. Motivos que surgem associados às pequenas etapas que ajudam os alunos a alcançar, notando-se que cada evolução é vivida de forma satisfatória, assumindo os docentes o seu trabalho numa perspectiva de *Orientação* que passa pelo “mostrar o caminho” às crianças, por “formar cidadãos”, sendo isto motivo de satisfação e prazer no exercício da profissão

Todos estes aspectos foram sendo salientados nos discursos dos professores, nos momentos colectivos, servindo estes momentos para dar conta das múltiplas perspectivas dos vários sujeitos, criando espaços que os ajudaram a reflectir sobre a sua actividade, ajudando-os a tomar consciência desta, apercebendo-se das suas especificidades, sendo isto comprovado pelo discurso que foram tendo e que não foi de todo estruturado *a priori* por um guião. Se no primeiro momento o estímulo inicial de discussão, foi a apresentação dos parâmetros legais definidos em

decreto, tendo posteriormente a discussão se desenrolado sobre esses mesmos parâmetros. Por sua vez o segundo momento permitiu uma validação dos dados obtidos na primeira reunião e nas observações até aqui efectuadas, tendo sido assim validadas pelos próprios professores as categorias da sua actividade que por nós tinham sido criadas, tendo estes confirmado os dados e informações iniciais. Contudo, a análise de conteúdo e os resultados desta, apresentados no capítulo anterior, não lhes foram ainda restituídos apesar de compreendermos a pertinência dessa restituição no sentido de permitir que os professores partilhem uma vez mais as suas experiências de forma a melhor compreenderem a sua actividade encontrando assim condições para transformá-la.

Atendendo ao pedido que foi inicialmente feito de auxílio no processo de avaliação da escola, pareceu assim fundamental desenrolar essa mesma avaliação em conjunto com os intervenientes do processo, neste caso os professores, pois como defende Thélot (*cit. in* Demailly et al. 1998), a avaliação tem que surgir de modo a permitir a reflexão dos intervenientes do estabelecimento escolar sobre as políticas que neste são desenvolvidas. Aliás, atendendo às características metodológicas do estudo aqui retratado, profundamente qualitativo, valorizou-se essencialmente a palavra daqueles que são verdadeiramente os intervenientes do processo avaliativo. Por tudo isto, a postura assumida não partiu para a verificação de hipóteses, mas sim para a descoberta de um contexto particular com actores também eles singulares.

Com esta exploração do contexto e dos discursos pode essencialmente concluir-se que os docentes desenvolvem a sua actividade de uma forma múltipla, múltipla em dilemas e contrariedades e múltipla no sentido em que não surge isolada, mas sim direccionada para os Outros e influenciada por estes, sendo aquilo que Clot (1999) denominou de uma co-actividade. Olhando para o resultado é inegável a importância dos Outros na actividade dos Professores, sejam eles os pais, as auxiliares, o agrupamento, o ministério, os colegas de trabalho, seja a própria família. A questão fundamental é que os professores moldam a sua actividade em função destes, no sentido de responderem às suas exigências, aos seus pedidos, lidando com as incongruências que esses Outros acabam por criar, mas também se verifica especialmente no caso das auxiliares, o papel de ajuda e auxílio que estas assumem em relação aos docentes, ajudando-os no cumprimento da sua actividade de trabalho.

Repare-se portanto, que a avaliação à qual estão legalmente submetidos, acaba por ser um novo Outro ao qual têm de dar resposta mas a avaliação que aqui se desenvolveu acabou por se tornar numa oportunidade para discutir e para reflectir sobre a actividade, verificando-se que segundo

os professores os aspectos que mais merecem ser objecto de reflexão e avaliação acabam por ser os associados aos *Constrangimentos da sua Actividade*, nomeadamente no que concerne à avaliação dos alunos, a questão dos apoios educativos que consideram escassos e também a questão das estratégias de aprendizagem que vão moldando. Verificando-se que estes pontos apontados pelos docentes, vão ao encontro dos parâmetros legalmente definidos no decreto de Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro. A questão do desenvolvimento integral dos alunos, acaba por ser constantemente tocada pelos docentes nos momentos colectivos, visto que estes se referem aos esforços que fazem no sentido de se adaptarem aos seus alunos, quer em termos de métodos de avaliação, quer em termos de estratégias, de forma a conseguirem fazer com que estes evoluam e se desenvolvam (eg. “O método é que nós temos que alterar, coaduná-lo conforme a criança que nós temos à nossa frente. Com essa criança se calhar tenho que usar outra... fazer qualquer coisa, não sei só estando com ele mesmo. A pessoa arranja um método, umas estratégias com esta criança que não são iguais àqueles.” **B**).

Tentou-se ao longo deste processo o seguimento de uma Avaliação Institucional de Sentido (Terrasêca e Caramelo, 2006), marcada pela procura por aquilo que é singular daquela escola em concreto, não podendo assim criar-se um resultado estandardizado dessa mesma avaliação. Em função disto admitimos que as conclusões desta investigação não podem ser generalizadas, visto que também nunca foi esse o seu objectivo. Essa generalização seria limitada e as nossas conclusões e reflexões perderiam o seu sentido. A avaliação que se tentou seguir passou essencialmente por trabalhar com os próprios actores, intervindo na regulação que estes fazem da sua acção, podendo assim a avaliação funcionar como uma forma de transformar essa mesma acção, estando sempre tudo em aberto.

Através dos momentos colectivos os professores acabaram por dar um sentido à avaliação, sendo que tocaram em aspectos definidos pelos parâmetros legais da avaliação, sem serem incitados a tal, aspectos como os equipamentos e instalações, os métodos de avaliação dos alunos, a formação dos professores, a relação com outras entidades e comunidade educativa, são alguns exemplos. Os docentes foram então referindo aquilo que para eles fazia sentido reflectir e consequentemente avaliar, destacando as questões da saúde e os aspectos associados às representações sobre a actividade, apesar de estes não estarem legalmente definidos como parâmetros da avaliação.

Sem dúvida que muito ficou ainda por ser trabalhado, visto que a avaliação de uma escola estende-se para além do trabalho docente, abrangendo muitos outros intervenientes e processos,

contudo este estudo deverá acima de tudo ser encarado como um primeiro passo, ou se quisermos como uma etapa de um processo contínuo e mutável, que de certo seria interessante retomar em estudos e investigações futuras.

Mas têm de ser reconhecidas algumas limitações, desde logo o número reduzido de momentos colectivos propositadamente criados com os docentes, tendo-se apenas assistido a aulas de duas das professoras, sendo essa também uma limitação criada por constrangimentos de tempo. Seria com toda a certeza interessante analisar em concreto, em termos de tempo e posturas a actividade dos professores, fazendo uma análise da actividade em contexto de aula, comparando-se os diferentes docentes de modo a poder compreender mais concretamente as diferentes estratégias que desenvolvem para poder discuti-las em grupo. Compreender a actividade de trabalho das auxiliares de acção educativa seria uma outra questão a desenvolver em estudos futuros, pois estas são também intervenientes nos processos e dinâmicas da escola fazendo todo o sentido serem consideradas no processo de avaliação, tal como as educadoras de infância pertencentes à escola aqui retratada.

Este foi assim um estudo exploratório que permitiu compreender num primeiro olhar a actividade docente e a forma como esta é vista pelos próprios sujeitos, valorizando as suas perspectivas e os seus discursos, concluindo as limitações das Leis que foram criadas quanto à avaliação, verificando-se que estas falhas e contrariedades acabam por afectar estes profissionais e o seu trabalho. Conclui-se ainda que estes se prescrevem metas dificilmente atingíveis, levando essa incapacidade a sentimentos de responsabilização e frustração, afectando-se por consequência a sua saúde e bem-estar. A avaliação que acabou por se desenvolver permitiu assim uma adaptação àquele contexto específico, tendo esta dado voz aos professores através da criação de momentos favoráveis para que cada um desse a sua opinião, sendo-lhe assim conferido um sentido democrático (Guerra, 2002), este trabalho mostrou consequentemente uma avaliação centrada no “vivido”, delineando-se sempre em torno de um constante questionamento (Ardoino & Berger, 1986) propício a reflexões e tomadas de consciência dos professores sobre a sua actividade.

Foi assim visível uma avaliação construtivista (Guba e Lincoln, 1989) visto que foi reconstruída e trabalhada de forma subjectiva, não tendo um fim ou um resultado concretos, no entanto esta avaliação poderá, através da sua restituição, contribuir para uma mudança efectiva de práticas naquela escola, uma vez que trouxe ao de cima incoerências que ao serem consciencializadas pelos sujeitos, podem atenuar-se, potenciando esta avaliação uma efectiva transformação do

trabalho e do real daquele estabelecimento de ensino acabando assim o processo avaliativo por fazer sentido.

Referências Bibliográficas

- Araújo, C. (2003). *Sofrimento Físico, Psíquico e Moral no Sector do Calçado em Portugal: Contributos para uma Psicodinâmica do Trabalho*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Afonso, A. (2002). *Políticas Educativas e Avaliação das Escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das Escolas: consensos e divergências*. Edições ASA.
- Bellem, J., Moreno, E., Santos, A., Teixeira, A. & Ferreira, I. (1996). *Apoio Educativo acaba Reprovações?* Editorial Fragmentos, Lisboa.
- Cazamian, P., Hubault, F. & Noulin, M. (1996) *Traité de Ergonomie*. Octares Editions
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Clot, Y. (1999). *La Fonction Psychologique du Travail*. Paris: PUF.
- CRSE (1988). *Projecto Global de Reforma*. Lisboa: MEC/ Comissão de Reforma do Sistema educativo.
- Cunha, P. (1997). *Educação em Debate*. Universidade Católica Editora, Lisboa.
- Demailly, L., Gadrey, N., Deubel, P. & Verdière, J. (1998). *Évaluer les établissements scolaires enjeux, expériences, débats*. L' Harmattan – France.
- Decreto-Lei 06/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República nº 15 I- Série-A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 31/2002 de 20 de Dezembro, desenvolvimento da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.
- Diário da República, 2ª Série, Nº 113 de 13 de Junho de 2008
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F. Duraffourg, J. & Kerguelen, A. (2001). *Compreender o Trabalho para Transformá-lo: a prática da ergonomia*. Editora Edgar Blucher: São Paulo.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.

Estaço, I. (2001). *A Escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática, contributo de um estudo empírico*. Ed. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Lacomblez, M. (1997). *A psicologia ergonómica: contribuições da Psicologia do Trabalho num projecto de interdisciplinaridade da acção*. Comunicação apresentada na 1ª Conferência Internacional – Ergonomia, Segurança e Higiene Ocupacionais. Universidade do Minho, Escola de Engenharia.

Lacomblez, M.; Santos, M.; Vasconcelos, R. (1999). A contribuição da Psicologia do Trabalho num projecto de melhoria das condições de desempenho da actividade profissional. *IV Simpósio sobre comportamento organizacional da Associação Portuguesa de Psicologia*: Coimbra, 21-23 de Outubro.

Leplat, J.& Cuny, X. (1977). *Introdução à Psicologia do Trabalho*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Miguéns, M. (2005). Nota Prévia apresentada no Seminário *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*. Lisboa, 13 de Dezembro de 2005.

Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas de Ensino Básico – 1º Ciclo*. Departamento da Educação Básica (5ª Ed).

Neto-Mendes, A. (2002). *Os sentidos da Avaliação*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Universidade de Aveiro.

Projecto Curricular de Escola: *A criança também é um cidadão* (2006-2009). Escola Anta nº 2 – 1º Ciclo e Jardim de Infância: Agrupamento de Escolas Sá Couto, Espinho.

Ramos, C. (2005). Avaliar as Escolas em Contextos de Autonomia. Comunicação apresentada no Seminário *Avaliação das Escolas : Modelos e Processos*. Lisboa, 13 de Dezembro de 2005.

Rangeon, F., Rouban, L., Nogués, H., Nemitz, B., Cochart, D., Bachelet, F., Rouanet, H., Spanou, C., Chavas, H., Fournier, D., Declerc, A., Emagna, M. & Chevallier, J. (1993). *L'Évaluation dans l'Administration*.

Secretariado Geral da O.C.D.E. (1989), *As Escolas e a Qualidade*. In Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Edições Asa. (Principais Autores: John Lowe e David Istance, Denis Lawton

Terrasêca, M. & Caramelo, J. (2006). Apports d'un modèle institutionnel d'évaluation (évaluation institutionnelle) pour l'amélioration des pratiques de formation. Comunicação apresentada ao colóquio *Professionnels de la Formation en Europe: professionnalisation, évaluation*. Reims, 29 de Junho de 2006.

Wisner, A. (2003). *A Inteligência no Trabalho: textos seleccionados de Ergonomia*. Ministério do Trabalho e Emprego, FundaCentro: São Paulo.

Woods, P. (1997). Les stratégies de "survie" des enseignants. In J.C. Forquin. *Les Sociologies de L'Éducation américains et britanniques, présentation et choix de textes*. Paris: De Boeck Université, INRP,351-376.

Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: SAGE Publications. Applied Social Research Methods, Volume 34: Cap. 1;

Veyrac, P. & Asloum, N. (2009). *Les taches appropriées des professeurs d'enseignement professionnel. Illustration du hiatus entre travail en entreprise et formation*. Activiés (Révue électronique). Université de Toulouse, v.6.

Anexos

Anexo 1: Análise de Conteúdo detalhada por Categoria

Categories Gerais	Sub- Categorias	Unidade de Registo
Parâmetros da Avaliação	Equipamentos e Instalações	<p>“Mal existem computadores, apenas quatro nesta escola (...) Devia existir um por cada sala (...) Seria melhor um computador por sala, estando os alunos a trabalhar acompanhados por um professor (...) Então porque é que os computadores estão todos juntos, porque é que não há internet?” E</p> <p>“A única coisa de informática que dá para trabalhar todos os dias é com o projector” A</p> <p>“Eu é que levo o meu computador para a escola, para mostrar algumas coisas aos meninos” E</p> <p>“Mas não numa escola com 6 computadores para 24” A</p>
	Relação com outras Entidades	<p>Agrupamento</p> <p>“Dizemos aos superiores que não conseguimos fazer isto, e eles dizem que temos um projecto a fazer na escola, livrem-se de não pôr lá isso, vocês têm de pôr” B</p> <p>“O que me foi dito, foi que o Agrupamento não podia fazer mais nada e teria que ser eu, eu, a escrever lá para baixo a pedir outra professora de apoio, eu?” E</p> <p>“(…) e quase todos ao mesmo nível, aqui em Anta não, mas se eu for dizer isto ao Agrupamento eles riem-se (...)” A</p> <p>“É difícil fazermos melhorias porque isto é um organismo e existem muitos órgãos. Se eu quero fazer melhorias aqui têm que comunicar todos estes órgãos.” B</p> <p>“Todos aqueles relatórios que nós fazemos, todas as actividades e a avaliação...”</p> <p>Aquilo vai para a Sá Couto, agora quem vê?” D</p> <p>“Ou é a coordenadora, ou é o Concelho...” B</p> <p>“Não vai a Conselho Pedagógico...” D</p> <p>“E a Presidente do Concelho Executivo também deve ver.” B</p> <p>“Não. A escola só contactamos com a Lipor, logo no início do ano, isso é a escola, O resto é o Agrupamento.” D</p> <p>“São eles que definem datas” A</p> <p>“Não. É uma falha da escola, eu não estou a dizer desta escola. Uma psicóloga num Agrupamento, para tantas escolas não dá, depois mandamos ao médico de família, o médico encaminha para ser observado por uma psicóloga, para fazer uma avaliação, isto se não demorar um ano.” E</p>
		<p>Ministério</p> <p>“Já andamos, há dois anos a mandar ofícios para arranjar os computadores e ninguém aparece” E</p> <p>“É difícil fazermos melhorias porque isto é um organismo e existem muitos órgãos. Se eu quero fazer melhorias aqui têm que comunicar todos estes órgãos.” B</p> <p>“(…) não chegamos a ir à Casa da Música novamente.” A</p> <p>“Mas a Ministra achou que, coitadinho um ano como ele está a dizer era pouco e agora vai pô-los longe, quatro anos.</p> <p>Então imaginemos, a Ana está casadinha com alguém que trabalha num escritório, ou numa fábrica qualquer nisto ou naquilo e é colocada para o Algarve, quatro anos, e ela diz que é para a família estar junta mais tempo. Ela vai para o Algarve e o marido diz assim, escreve uma carta ao patrão, senhor fulano de tal, a partir de agora envie-me o ordenado para tal sítio, que é para onde eu vou viver com a minha mulher e que a Ministra diz que temos de estar mais unidos e juntos no trabalho,</p>
		<p>Outras Escolas</p> <p>“Da Manuel Laranjeira” D</p> <p>“E antigamente até havia entre escolas os jogos tradicionais. E era sempre ao sábado de manhã.” E</p>
		<p>Autarquia e Instituições Locais</p> <p>“Também vem o Centro de Saúde de Espinho também vem fazer. A unidade de Saúde de Anta também, a Biblioteca à quarta-feira também.” D</p> <p>“Também a quarta-feira, a Biblioteca Itinerante” A</p> <p>“A biblioteca itinerante, mais... Fomos à ADCE ver aquela exposição sobre Espinho.</p> <p>E também vêm cá à escola as enfermeiras, os da Saúde oral também vieram cá à escola.” E</p> <p>“Mas as actividades do Dia da Criança... é a Câmara Municipal e depois no final do ano o 4º ano vai ao Jardim zoológico, também é a Câmara Municipal.” E</p>
		<p>Lipor</p> <p>“São joguinhos que eles fazem... depois brincam e aprendem ao mesmo tempo.” B</p> <p>“Não. A escola só contactamos com a Lipor, logo no início do ano, isso é a escola, O resto é o Agrupamento” A</p> <p>“Da Lipor somos nós” C</p> <p>“(…) é uma mais valia, nós podemos aproveitar aquilo para nós próprios, não se perde nada mesmo.” B</p>
		<p>Espaço e Ambiente Educativos</p> <p>“É difícil trabalhar, o espaço pequeníssimo” A</p> <p>“Tinha de haver condições, punham aqui um pré-fabricado para essas iniciativas, para eles pintarem, saltarem, dançarem. Na mesma sala, coitados, como é que eles se podem portar bem?” E</p> <p>“Depois a sala é muito quente” B</p> <p>“Mas a minha ainda consegue ser mais quente que a tua” A</p> <p>“Não, não é não. Eu já trabalhei ali. E à tarde naquela bate o sol em cheio e nesta não” E</p> <p>“Mas é mesmo a sala que é quente porque se abro a janela vem dali um frio.” B</p> <p>“(…) E nós aqui no meio disto tudo e sem condições.” E</p> <p>“Apesar de a escola ser pequena comem aqui muitas crianças.” D</p> <p>“Comem quase todos.” C</p> <p>“E com a pré. São 134 alunos.” D</p>

		<p>“Eu acho que é assim porque não há condições. Havia de ser um refeitório. Tinham que haver funcionárias, a dar de comer, a tomar conta, não dá.” E</p> <p>“Eu não me posso dar ao luxo porque não tenho espaço” A</p>
	Promoção e desenvolvimento das áreas extra curriculares	<p>“Em relação à Ministra (...) as áreas extra curriculares foram a melhor coisa que ela pôs nas escolas” D</p> <p>“Eu não concordo da maneira que foi feita. As AEC deviam ser feitas mas noutros sítios, porque as crianças estão um dia inteiro na mesma sala (...) na mesma cadeira, na mesma sala não há condições para nada. Agora se pusessem uma carrinha, agora vai levá-los uma hora à piscina, isso eu apoio. E</p> <p>“Para as actividades extra-curriculares, vamos articulando com eles durante o ano.” D</p> <p>“Depois temos (...) supervisão das AEC...” D</p> <p>“E depois uma coisa que tiraram e faz muito falta e aliviava um bocado o professor eram as expressões plásticas” E</p> <p>“Que eles tiraram e acho muito mal. Eu preferia Expressões Plásticas, e Inglês só no 4º ano.” E</p> <p>“Nem os Professores de Inglês concordam com Inglês no 1º ano.” A</p> <p>“Porque eles não sabem ler ainda nem escrever.” D</p> <p>“Nós tivemos aqui uma professora de expressão plástica... era uma maravilha. Eles adoravam as aulas dela. E claro ela foi-se e eles coitadinhos, perderam...” C</p>
	Relação com os Pais e a Comunidade Educativa	<p>“Os pais também largam a criança de manhã cedo e quanto mais tarde a vierem buscar melhor. As AEC servem para muitos pais não aturarem os filhos” E</p> <p>“Os pais é que deviam ser educados, devia haver uma escola para pais. Porque há crianças que o que lhes falta é boa educação e mais nada”. D</p> <p>“Mas isto é também porque quando os meninos vão para casa não têm pai, nem mãe... os exemplos que têm em casa nem em filmes americanos” E</p> <p>“Muitos nem são capazes de educar os filhos mas gostam de falar.” C</p> <p>“Tudo bem eu sei que os pais têm de trabalhar, a coisa está muito preta, tu achas que eles podem parar para ir a uma reunião?” E</p> <p>“Mas se reparar grande parte dos meninos que andam nas AEC, os pais estão desempregados. Muitos que almoçam na cantina os pais estão desempregados. Muitos desses meninos que ficam nas AEC até às cinco e meia e até são problemáticos, os pais estão em casa.” A</p> <p>Temos essas 35 semanais... Depois temos não sei quantas para reuniões, atendimento aos pais, supervisão das AEC...” D</p> <p>“Todos nós temos horário de atendimento aos pais, mas raro o pai que nós atendemos na hora certa.” B</p> <p>“Essas horas não são contabilizadas. E podes atender todos os dias... Um pai hoje, um pai amanhã.” E</p> <p>“Na nossa festa, eu não fiz festa, tive sempre a atender pais.” C</p> <p>“Tinha muitos pais, tinha” E</p> <p>“Ao meu Marco, paguei-lhe a fotografia dos finalistas, e a mãe depois veio cá, cheirava tanto a cigarro e não tem dinheiro para pagar uma fotografia e o livro dos finalistas? Eu paguei-lho também coitadinho, eu dei-lhe material ao longo do ano, a mãe não lhe dava nada.” D</p> <p>“Nós pedimos um euro para o dia da mãe, ela não trouxe nada, que era para pagar um livro de receitas que andamos a fazer para o dia da mãe e ela não trouxe nada coitada, que é que nós havíamos de fazer? É dar.” D</p> <p>“Um dia destes uma aluna dizia-me assim: oh professora sabe, a minha mãe agora já não tem tempo para ser mãe, ela trabalha nesta escola, trabalha na outra, já não tem tempo para ser mãe, eu achei-lhe uma graça. No outro dia a minha Luana disse-me assim, olha sabes professora eu estou muito triste, não posso estar com a minha mãe ela trabalha sempre só fico com a minha avó, o que é que eu hei-de fazer ... Agora vêm aí as férias, tu vais para o café para a beira da tua mãe e vais-te consolar, com o miminho dela, e depois no dia da reunião até disse á mãe, e a mãe assim... até parece que lhe faltou o ar, ao notar que a filha tinha razão.” C</p> <p>“Eu ainda disse ontem aos pais, eu não sei se é um clique que falta, porque nós temos que estar preparados para a aprendizagem. E eu não sei se ainda não estão preparados para a aprendizagem no próximo ano, mais mês menos mês vai-lhe dar aquele clique ali e ele até vai começar a encarrear. Não vai ser igual aos outros vai ser sempre no tempo dele, mas se há alguma disfunção ali, já não é da minha competência, e eu de uma forma muito simpática, sem tentar ferir ninguém, porque aquelas pessoas são pais, eu já sou mãe agora e já sei o que me poderá ferir, tentar dizer que o pai ou a mãe têm de procurar outro tipo de ajuda sem ser a minha porque não estou habilitada a entrar naquela área.” B</p>
	Formação dos Docentes	<p>“É da acção de portugueses” D</p> <p>“Eu gostava de ir a essa acção de portugueses mas tenho medo de ir para lá, se já agora eu me canso.” C</p> <p>“Aquela formação tira-nos um bocado...” A</p> <p>“Mas eu gosto. Aquela acção é um espectáculo.” D</p> <p>“Mas é cansativa”. C</p> <p>“É só papelada e mais papelada.” A</p> <p>“Isto é tudo fruto da formação de língua portuguesa.” D</p> <p>“Nós tivemos lá uma aula sobre inferências.” A</p> <p>“Tivemos que dar uma aula sobre inferências. Está a ser benéfico para os miúdos.” S</p> <p>“Mas ela era licenciada naquilo... não tem nada a ver.” E</p>

		<p>“O Eduardo é formado nisso” D</p> <p>“E depois nós íamos primeiro às sessões temáticas, e ela todos os quinze dias dava um tema novo, e nós tínhamos que fazer a aula assistida, a tutorial daquela sessão temática. Quando foi da compreensão de textos, temos que fazer uma compreensão de textos. Sobre as TIC, temos que fazer uma sobre as TIC. E é assim, eu gostei...” D</p> <p>“Não... É muito proveitosa mas...” A</p> <p>“E depois aquilo está relacionado com os nossos programas de Português que vão sair agora, que vão ser implementados no próximo ano e já estamos dentro do programa, não é Liliana? Nós para o ano já não vamos ter dificuldades em nos adaptar, porque já trabalhamos este ano, os conteúdos do programa novo.” D</p> <p>“Esse tipo de formação é praticamente inexistente” B</p> <p>“Falta de apoio e formação, noto muito.” A</p> <p>“Sim a nossa bagagem conta muito” A</p>
<p>Constrangimentos da Actividade Docente</p>	<p>Tarefas Extra-Aula</p>	<p>(...) O trabalho tem que aparecer feito amanhã. Não há impressora nem computador, é óbvio que vou ter de estar em casa até tarde, a fazer e imprimir.” E</p> <p>“A informática que temos é, quando vamos lá para cima preencher documentos” B</p> <p>“Então porque é que perdemos tanto tempo lá em cima em frente a um computador?” D</p> <p>“E agora também preciso ir a tribunal por causa dos alunos e tudo.” C</p> <p>“Pois eu vou ter que ir a tribunal por causa de uma aluna que já esteve na escola há um ano atrás...” D</p> <p>“Eu já fui o ano passado...” D</p> <p>“São feitas fora da aula” PI (REUNIÕES)</p> <p>(AVALIAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS) “Da Manuel Laranjeira” D: “É, é já foi feita” D</p> <p>“Atendimento aos Psicólogos, atendimento aos meninos” C</p> <p>“Essas horas não são contabilizadas. E podes atender todos os dias... Um pai hoje, um pai amanhã” D</p> <p>“Houve dois dias que eu saí às três e meia e eu disse eu hoje vou andar a ver no recreio, se ele fala, se ele brinca, porque eu não achava aquilo normal, e ele não ri... ele nem sequer tinha reacção a nada. Mas ele agora brinca, salta...” E</p> <p>“No intervalo.” A</p> <p>“Na hora de almoço o Eduardo é muito solicitado. Não o largam. Quando ele se for embora vai fazer uma falta... Quem é que vai ouvir as crianças?” D</p> <p>“Porque temos de dispor o tempo fora da sala de aula, não vou parar de dar a aula para chamar um menino ara o meu colo e perguntar-lhe: estás triste? Porquê? Porque os outros todos ficam a ver e ele também não se sente bem. Então os outros vão para o recreio, e eu tiro tempo do meu intervalo para falar com esse menino.” A</p> <p>“Os castigos são para mim. Fico sem intervalo para castigar os meninos”. A</p> <p>“Então e aquelas coisas do Magalhães, que nós perdemos tantas horas lá a fazer aquilo...” D</p> <p>“Ai nós fazemos trabalho de secretaria...” A</p> <p>“Faltam cá, dinheiros, Magalhães...” B</p> <p>“Recolher documentos dos pais, nós é que tomamos conta da papelada deles.” B</p> <p>“Tratar das matrículas, recolher aquela informação toda que eles exigem.” D</p> <p>“E os cheques dentista, também tive de estar a preencher...” E</p> <p>“Ai os cheques dentista, é tudo através da escola, ainda agora distribuímos os cheques dentista.” E</p> <p>“No ciclo, o trabalho de secretaria que elas tinham que fazer, é feito tudo na escola e vai tudo direitinho.” E</p> <p>“E os pais estão sempre a dar-nos em cima, estão sempre a ensinar-nos a dar aulas os pais. A sério, percebem disto mais do que eu.” B</p> <p>“Nem sempre o contacto com os pais é agradável.” E</p> <p>“Depende. Quando um aluno é bom aluno é porque é genético, quando é mau aluno a culpa é do professor.” A</p> <p>“Os pais para o miúdo: que notas são estas? E no outro, os pais para o Professor: que notas são estas? Agora não é o miúdo que leva, agora é o professor.” E</p>
	<p>Tempos na Actividade</p>	<p>“É impossível ir com os alunos lá cima (...) Disponibilidade também não existe (...) Para além disso tenho que dar matéria e acompanhá-los e não poderia perder o dia todo lá em cima na sala de informática” A</p> <p>“Nem eu que estou lá ao lado vou” C</p> <p>“Nem tenho tempo para isso, não posso. B</p> <p>“Mesmo no recreio os miúdos continuam atrás de mim” C</p> <p>E depois é aquela questão, nós somos solicitados constantemente.” A</p> <p>“É, temos 35 horas de trabalho. Mas ultrapassa.” C</p> <p>“Temos essas 35 semanais... Depois temos não sei quantas para reuniões, atendimento aos pais, supervisão das AEC...” D</p> <p>“Todos nós temos horário de atendimento aos pais, mas raro o pai que nós atendemos na hora certa.” B</p> <p>“Essas horas não são contabilizadas. E podes atender todos os dias... Um pai hoje, um pai amanhã.” E</p> <p>“Eu tenho de gerir o tempo da maneira que eu quero e que sou capaz. Eu sei que os meus alunos precisam mais do português, sabendo eu que eles precisam mais do português, como é que eu vou gerir o tempo dando-lhes aula de matemática se eu sei que eles precisam mais do português, a minha dificuldade em gerir o tempo é essa. Então porque é que eu tenho de fazer planos de expressão plástica e estudo do meio se eu sei que neste ano é muito fácil?” B</p> <p>“A minha grande dificuldade é gerir o tempo. Tenho uma grande dificuldade em gerir o tempo.” A</p> <p>“O que nós fazemos, é no tempo que nós temos é alternando, é adaptando... é porque hoje tenho mais tempo e posso avançar mais...” B</p> <p>“É conforme o número de alunos, a escola tem direito a X horas, nós só temos direito a 10” D</p>

	<p>“Nós trabalhamos horas a mais” C</p>
<p>Desenvolvimento de Estratégias Diferenciadas</p>	<p>“Os meus vão à sala de informática pois são mais autónomos” D</p> <p>“O ano passado usava um computador, onde eles podiam escrever (...) O ano passado eu usava, este nem cheguei a usar” B</p> <p>“Eu ir lá para cima com grupinhos de seis, eu teria que ir quatro vezes. Os outros a trabalharem sozinhos, era difícil, porque estão no 1º ano” B</p> <p>“Se a turma é difícil nós é que temos de arranjar estratégias, nós é que temos de mudar, nós é que estamos a fazer mal, perante isto encontrar motivação é difícil” A</p> <p>“Eu passo a vida com o dicionário na mão” C</p> <p>“Tive de ir substituir o B, e eles viam-me de outra maneira e portaram-se muito mal. Tive de tomar uma atitude aquilo já estava a passar das marcas. O professor de apoio quando está em apoio está de uma maneira, porque está com quatro (...) e se for na sala de aula, é de outra maneira, eles fizeram-me a vida negra” E</p> <p>“Depois chega ali tem que inventar.” D</p> <p>“Sim mas olha para o exemplo do Quadro de Mérito, demos a volta no terceiro ano.” C</p> <p>“Eu não. Não deu para trabalhar com os meus daquela forma. Eu ainda não consegui organizá-los de modo a... E eu aproveitei para fazer outras coisas. Nós temos que fazer opções e a minha foi fazer outras coisas, outro tipo de trabalhos e deixar um tempo mais curto para as actividades plásticas.” A</p> <p>“Continua a funcionar como nós achamos que é melhor” C</p> <p>“Eu sei que os meus alunos precisam mais do português, sabendo eu que eles precisam mais do português, como é que eu vou gerir o tempo dando-lhes aula de matemática se eu sei que eles precisam mais do português, a minha dificuldade em gerir o tempo é essa. Então porque é que eu tenho de fazer planos de expressão plástica e estudo do meio se eu sei que neste ano é muito fácil?” B</p> <p>“Fazemos interdisciplinaridade, quantas vezes ... Eu faço.” D</p> <p>“O que nós fazemos, é no tempo que nós temos é alternando, é adaptando... é porque hoje tenho mais tempo e posso avançar mais...” B</p> <p>(EXPRESSION PLÁSTICA) “Conforme eu posso e conforme eu sei porque as minhas mãos não conseguem” C</p> <p>“Claro, não me meto nas aventuras aqui como o nosso colega faz” C</p> <p>“Não queiras comparar a minha habilidade com a... como é que se chamava a colega do ano passado?” C</p> <p>“Nós todos trabalhamos a expressão plástica. Sim, cada um dentro da sua área.” E</p> <p>“Então, se alguém soubesse tocar viola então ia carregar mais na música.” B</p> <p>“No 1º ano eu não fiz (...) achei que não havia muitos conteúdos para fazer mensais, o 2º e o 3º não sei” A</p> <p>“Normalmente toda a gente leva uma fichinha: o que arranja, o que faz, o que mistura e depois mostra aos colegas...” B</p> <p>“... Às vezes fazemos a mesma pergunta por escrito e fazemos a mesma pergunta oralmente, ou fazemos a mesma pergunta num teste e fazemos a mesma pergunta fora do teste...” B</p> <p>“Eu não me vou preocupar demasiado com os que estão muito fracos porque não posso, faço o que puder...e a partir de certa altura tenho que pensar que também tenho os outros todos.” B</p> <p>“Se eles não conseguem perceber de uma maneira, tenho de arranjar outras estratégias... Nem que tenha de fazer o pino, eles têm de entender. E às vezes não é assim tão simples.” A</p> <p>“Eu não consegui! Eu fiz, iniciei um método e depois fui por outro método que nem eu própria sabia muito bem como é que havia de começar, mas fui levá-lo para a aula, mas não começava a dar efeito de maneira nenhuma... vim para trás, fiz de outra maneira e mesmo assim, não consegui!” A</p> <p>“É melhor para ti e para os colegas não”. B</p> <p>“Se caíhar eu passo-o à Liliana e se calhar a turma dela descamba, é uma desgraça.” B</p> <p>“É diferente da minha que está de outra forma.” D</p> <p>“Faz-te impressão não faz? Eu sei que esta te faz impressão. Eu colo tudo em todo lado até nas cortinas se for preciso.” A</p> <p>“Estavam relativamente juntos, que era para a explicação dos exercícios. Mas depois tive que alterar tudo, porque por ironia os meus com dificuldades são os meus três com pior comportamento.” A</p> <p>“Eu também tinha os meus com mais dificuldades à frente, estavam à frente, tem de ser não é?” D</p> <p>“É. Eu mudava sempre. Eu punha um em cada mesa.” D</p> <p>“Eu não me posso dar ao luxo porque não tenho espaço. Punha um na ponta, outro noutra ponta, uma mochila no meio.” A</p> <p>“Às vezes juntávamos para a expressão plástica.” D</p> <p>“Eu separo. O problema é se está aqui o Vasquinho, não pode ficar aqui a Isabelinha e se está aqui a Isabelinha, não pode ficar aqui o Joãozinho, estão misturados, mas estão...” B</p> <p>“Tem uma organização...Está tudo muito bem pensado.” A</p> <p>“A Joanelinha fala muito então tem que ficar aqui no cantinho ao lado do Pedro, porque o Pedro porta-se muito bem, ao lado do Pedro pode ficar um neutro, os neutros são muito bons para separar.” B</p> <p>“É. Às vezes o Joãozinho começa a fazer barulho, pronto, vou mudá-lo de lugar.” B</p> <p>“Quantas vezes trocamos as crianças de lugar.” D</p> <p>“É trocar de lugar e depois, eu precisava ali de um puto caladinho, mas já não há. Na minha turma há a Sofia. Eu preciso de mais dez Sofias na minha sala. Não há, de maneira nenhuma. Depois eu tive a triste ideia de pôr o João, que ele é insuportável, pus o Nuno à beira dele e o Nuno começou a dizer palavrões.” A</p> <p>“Os castigos são para mim. Fico sem intervalo para castigar os meninos.” A</p> <p>“Eu sou muito má, eu não dou desses castigos.” E</p> <p>“Ai eu também não. Tiro a eles o intervalo a mim não.” C</p> <p>“Mau comportamento. Quando eu tive a substituir, tirei o intervalo e fui eu castigada, não pode ser. Então eu tinha um método que os miúdos se pelavam todos, um até chorou uma vez. Mau comportamento e eu, meninos vou fazer os deveres de casa, agora os de mau comportamento vão começar a aumentar. Falam, tal... porque eu, ei, eu avisei fazer as tabuadas todas, passado um bocado, composição...” E</p> <p>“Eu punha os meus no intervalo a reflectir. Vais fazer um texto sobre o teu comportamento e depois vens ler aqui à sala dos professores.” D</p>

	Constituição e Caracterização das Turmas	Tamanho	<p>“Nesta escola, por exemplo, que é aquela em que eu trabalho e é aquela onde posso falar melhor. Uma turma com 24 alunos, é impossível trabalhar. Não é impossível, trabalha-se, mas é difícil” A</p> <p>“(…) Porque as escolas todas em Portugal são números e as turmas são de 24, seja no centro ou afastado do centro, e com meninos com muitas dificuldades” A</p> <p>“(…) Porque se a minha turma tivesse 23 ainda estava aberta uma vaga para receber um outro menino, com dificuldades ou sem dificuldades, não interessa” A</p>
		Dificuldades dos Alunos	<p>“(…) Porque efectivamente eu tenho nesta sala meninos com muitas dificuldades” A</p> <p>“São crianças que muitas vezes têm (…) dificuldades na fala muito graves” E</p> <p>“E há crianças que nem parece, mas têm muitos e muitos problemas” C</p>
		Heterogeneidade	<p>“E depois o 1º ano, acho eu, não sei parece-me que é um ano muito heterogéneo porque eles naquela idade há muitas crianças que já estão mais crescidas…” B</p> <p>“Há crianças que ainda têm 5 anos…” E</p> <p>“A idade é diferente… Eles têm ritmos diferentes.” A</p> <p>“Depois vai ficando mais homogéneo. Mas no 1º ano é muito heterogéneo, eu acho que devia ser nessa altura que…” B</p> <p>“E a nossa intenção é o contrário, é tentar homogeneizar, ter em conta as diferenças, claro e tentar homogeneizar um bocado.” B</p> <p>“… Porque os alunos são diferentes.” A</p>
	Meio envolvente		<p>“As crianças neste meio, a importância do meio, não são iguais às do Centro de Espinho. No Centro de Espinho têm acompanhamento dos pais, têm de explicadores ou outros familiares. E os meninos lá são todos direitinhos e quase todos ao mesmo nível. Aqui em Anta não, neste meio…” A</p> <p>“Este meio é muito diferente do Centro de Espinho, muito diferente” A</p> <p>“Acho que há uma boa integração entre a escola e o meio, porque em maior parte das escolas não costuma haver estas actividades todas.” B</p>
	Adaptação às necessidades dos alunos		<p>“É impensável fazer uma ficha para todos. Temos de preparar a matéria para uns e a matéria para outros. E então o que fazemos é aproveitar alguns conteúdos do programa e simplificar. Mas esta simplificação não é boa para os que estão mais avançados” B</p> <p>“Mas o caminho que eu tenho de mostrar a um aluno não é o mesmo que tenho de mostrar a outro. O caminho tem de ser diferente se bem que o objectivo é mais ou menos o mesmo” B</p> <p>“Eu sei que os meus alunos precisam mais do português, sabendo eu que eles precisam mais do português, como é que eu vou gerir o tempo dando-lhes aula de matemática se eu sei que eles precisam mais do português…” B</p> <p>“Os alunos ficam a ganhar numas determinadas áreas e a perder noutras.” A</p> <p>“Hoje os miúdos estão mais irrequietos vamos um bocadinho para aqui, hoje estão mais afinadinhos, acordaram todos para o lado direito da cama então vamos para matemática…” B</p> <p>“Porque tem que ser um conjunto de exercícios que se adapte a todo o nível de crianças…”</p> <p>Porque há aqueles alunos muito bons, que até podiam fazer frases… determinadas competências, mas não é o caso porque nós não podemos fazer uma ficha muito difícil não é? Temos de fazer uma ficha…” A</p> <p>“Mas há alunos que eu tenho que têm notas muito altas e eu sei que ele até nem sabe assim tanto, mas também há alunos que eu tenho que já vai em um ou dois, ou três Insuficientes, mas que eu sei que se eu estiver a falar com eles, essencialmente a português, eles vão-me dar a resposta certa…” B</p> <p>“Eu para o ano, se estiver aqui vou ficar com uma turma de 2º, com três que não sabem ler mas que estão no 2º ano, mas a nível de programação estão a nível do primeiro. E eu vou estar a falar para vinte e um matéria do 2º e vou ter que em pequeno grupo dar matéria do 1º…” A</p> <p>“Deixe-me só dizer uma coisa, este ano por acaso não aconteceu isso, mas aqui há uns anos, havia uma colega nossa que já se reformou que fazia assim: levava a fichinha igual para todos, mas havia aqueles meninos que não conseguiam, e ela fazia uma ficha diferente para eles. E eu também cheguei a fazer isso.” C</p> <p>“Eu fiz isto este ano. A ficha que eu dei do Agrupamento nível do 1º ano eu fiz com os meus alunos, mas por exemplo aqueles três que não adquiriram qualquer competência de leitura e escrita, obviamente dei-lhes a ficha, até porque os pais têm que saber que eles não são capazes de fazer aquilo. Mas após a realização daquela dei-lhes uma adaptada ao conhecimento deles não é? Para eles se sentirem minimamente motivados e saberem que conseguem fazer alguma coisa, mas no entanto está lá agrafada aquela que eles não conseguiram fazer.” A</p> <p>“O método é que nós temos que alterar, coaduná-lo conforme a criança que nós temos à nossa frente. Com essa criança se calhar tenho que usar outra… fazer qualquer coisa, não sei só estando com ele mesmo. A pessoa arranja um método, umas estratégias com esta criança que não são iguais àqueles.” B</p> <p>“O que varia aqui mesmo é essa adaptação em relação ao puxarmos por eles.” B</p> <p>“Como é que eu faço para que aquela criança aprenda.” D</p> <p>“Como é que eu vou fazer para estes meus três alunos aprenderem a ler?” A</p> <p>“E não é o aluno que tem de se adaptar a nós… Nós é que temos de nos adaptar ao aluno.” A</p> <p>“Mas principalmente somos nós que nos temos que moldar, porque nós partimos do conhecimento deles.” A</p> <p>“Não é aquela coisa de fazer um sapato e o próximo que vier eu calço da mesma maneira. Fazemos um sapato e o pé encaixa, e com outro sapato já não encaixa.” B</p> <p>“É conforme os miúdos.” E</p> <p>“É conforme os miúdos e os dias, hoje apetece-me mudar.” A</p> <p>“Tenho um menino que está sempre na aula assim (a dormir)…”</p>

		<p>Eu estou numa aula de matemática e estou a fazer um esquema e digo olha um foguetão que vai voar até ao outro lado do espaço e até essa parte ele ainda consegue perceber o exercício.</p> <p>Mas eu não posso todos os dias falar em foguetões, e ele fica a dormir o resto da aula toda.</p> <p>Eu não consigo fazer mais pelo Jorge, não consigo, porque eu tenho que o motivar, uma parte da aprendizagem é eu motivar, mas ele também tem que vir motivado não é? Eu não vou montar um circo de Natal para o menino estar motivado a aprender, não pode ser, porque a aprendizagem não é assim, tem de ser parte a parte. No caso dele sou eu sozinha, nem si como é que ele aprendeu a ler.” A</p>
	Movimentações	<p>“Às vezes passo por um, vejo o trabalho de um e depois vou para outro e apercebo-me que corrigi mal o Primeiro” B</p> <p>(O PROFESSOR)“Não se senta.” A</p>
	Respostas afectivas	<p>“Há aqui crianças que só lhes falta um bocadinho de carinho que não têm. São crianças que muitas vezes têm uma vida familiar muito difícil” E</p> <p>“(…) até me contam coisas que não contam aos outros professores” E</p> <p>“Eles contam coisas a nós que nem aos pais contam.” E</p> <p>“Chamam-nos mães.” D</p> <p>“Oh Professora... posso falar consigo?” C</p> <p>“Na hora de almoço o Eduardo é muito solicitado. Não o largam. Quando ele se for embora vai fazer uma falta... Quem é que vai ouvir as crianças?” B</p> <p>“Porque temos de dispor o tempo fora da sala de aula, não vou parar de dar a aula para chamar um menino ara o meu colo e perguntar-lhe: estás triste? Porquê? Porque os outros todos ficam a ver e ele também não se sente bem. Então os outros vão para o recreio, e eu tiro tempo do meu intervalo para falar com esse menino.” A</p> <p>“Ao meu Marco, paguei-lhe a fotografia dos finalistas, e a mãe depois veio cá, cheirava tanto a cigarro e não tem dinheiro para pagar uma fotografia e o livro dos finalistas? Eu paguei-lho também coitadinho, eu dei-lhe material ao longo do ano, a mãe não lhe dava nada.” D</p>
	Recurso às novas tecnologias	<p>“Eu acho que nem se devia usar computadores na escola. Eu percebo de computadores, percebo de Informática. Não vejo o bem que tem feito o uso de computadores no 1º ciclo. B</p> <p>“Eu já disse aos pais que não ia usar o Magalhães para já” A</p> <p>“Têm de saber usar o lápis primeiro” C</p> <p>“Nós já temos tanta coisa para ensinar que eu acho que não vale a pena, no 1º ano principalmente não deve haver essa pressa” B</p> <p>“Olha, poderiam usar os computadores nas AEC, aí sim já concordo” E</p> <p>“Mesmo assim, no 1º ano não concordo, porque eles ainda mal sabem ler e escrever” D</p> <p>“Mas não numa escola com 6 computadores para 24” A</p>
	Apoios Educativos e Ensino Especial	<p>“Salto daqui, salto de acolá, não estava a fazer trabalho nenhum em condição com os miúdos, não podia dar apoio às crianças.” E</p> <p>“Dizemos às crianças e aos pais que há apoio e olha” C</p> <p>“Só é caso especial, só é deficiente quem não tem perna ou é cego.</p> <p>Por exemplo temos uma colega que tem uma aluna cega de um olho, têm de fazer as fichas ampliadas e tudo, mas o processo dela para o ensino especial, ainda está a ser analisado há muito bem. Mas que dúvidas é que existem? Parece que é preciso mesmo não ter pernas, porque quem tem dificuldades graves não é contemplado” A “Nem dislexias, nem nada” E</p> <p>“Eu sendo professora de apoio, os meninos vêm-me de outra maneira, até me contam coisas que não contam aos outros professores” E</p> <p>“Isto da falta de professores de apoio nunca se vai resolver. Por cada X de alunos há um professor de apoio, é tudo números” PEE</p> <p>“Por exemplo eu tenho um aluno que se ela acompanhasse, tenho a certeza de que evoluiria.” B</p> <p>“E se tivesse tido apoio no 1º ano... é que não há apoio para o 1º ano.” A</p> <p>“Se esse meu aluno tivesse tido apoio no 1º ano de certeza que a letra estava muito melhor e ele estaria muito melhor.” B</p> <p>“Havia de haver apoio no 1º porque era muito importante.” E</p> <p>“E agora pergunta-me a mim o que é ser Professora de Apoio.” E</p> <p>“Não resulta. Ela não dá apoio.” D</p> <p>“E depois crianças com comportamentos disruptivos são crianças que têm também dificuldades aliadas a esse tal comportamento e depois temos a falta de apoio de professores que nos possam dar apoio.” A</p> <p>“Há crianças que deviam ser avaliadas.” E</p> <p>“Este ano não resultou.” D</p> <p>“Este ano não houve apoio.” E</p> <p>“Não houve apoio. Então ela passava a vida a substituir gente em Anta 1.” D</p> <p>“Eu já nem vou falar do apoio...” E</p> <p>“Mas mesmo que ela tivesse as horas todas não...” B</p> <p>“Não dá. Como é que duas horas a cada tarde, duas horas, são três professores, porque o 1º ano não pode ser, o que eu acho mal.</p> <p>A distribuir por 5 dias, porque são 5 dias por duas horas.” E</p> <p>“São dez horas por semana.” D.</p> <p>“É uma frustração para a professora de apoio.” D</p> <p>“Não há verbas.” C</p> <p>“Porque eles criaram uma fórmula e cada escola põe os meninos que precisam de apoio e essa fórmula é sempre a mesma coisa, quanto menos professores melhor, então o número de professores, nós já sabemos e também as do Agrupamento já sabem que aquele número de professores não vai dar. Isto sem contar com atestados de professores, isto sem contar, porque ainda ninguém contava com atestados de professores e eu já estava em Anta 1 e Anta 2, coisa que se viu logo que não dava, porque só uma professora lá tinha cinco, eram quase duas turmas de quarto, ora um, dois, três, eram quatro turmas, só uma turma tinha sete miúdos,</p>

		<p>depois é que passou para cinco. Já se está a ver o número de miúdos, aqui duas horas, que era só de tarde, só uma das turmas sete miúdos.” E “Conclusão tem vinte e nove para apoiar, não é?” A “Vinte e sete.” E “Vinte e sete alunos para apoiar.” A “Sim e não dá, porque o número de professores nem sequer dá para apoiar os das escolas, o que fará quando começa a aparecer um atestado aqui e um atestado acolá, e aí a professora é que tem que o ir substituir. Havia de haver outra professora livre, e mesmo assim não sei. Uma professora por escola.” E “Nós já tivemos uma.” C “É que chega-se ao ponto de: o que é que eu vou dizer dos alunos dela? Por acaso dos dela... Porquê? Porque apanhou mais feriados, mais substituições. Dos alunos dela eu ainda... Agora dos dela o que é que eu vou dizer? Ainda antes de ontem, eu não tenho falado... Não estou para amar agora. Diz-me ela, tens de fazer um relatório dos alunos e eu o quê?” E “E depois tem outra coisa, por exemplo tive a substituir lá três professoras, porque depois já faltava... Há dias que se fica o dia todo a substituir, depois já não vinha para aqui, ficava de manhã numa professora, é que nem há continuidade de trabalho nenhum.” E “Porque de manhã estou na quarta classe, mas a professora do 1º ano teve uma consulta à tarde e dizem elas, é melhor ir para os pequeninos, e eu para os pequeninos. E os da quarta classe, ei que fixe vamos ser distribuídos, já não vamos fazer nada. E eu: ai não, é que vocês vão levar todos uma ficha, vão levar uma ficha para trabalhar, e eles, oh Professora eu copio por não sei quantos. Enfim, é uma confusão tal. Eu fiquei uma vez com uma turma do 1º ano, mais dez do 2º ano.” E “O professor de apoio devia ser chamado de Professor Bombeiro.” B “Não, não vai melhorar porque a fórmula é aquela.” E “Enquanto não houver mais verbas disponíveis, não há hipótese.” C “É conforme o número de alunos, a escola tem direito a X horas, nós só temos direito a 10 horas.” D</p> <p>“Porque... uma hipótese, eu vou dar apoio à professora Ana amanhã. Telefonam-me para casa às sete da tarde. Tu não podes ir para Anta 2, tens de ficar em Anta 1, e eu, porquê, quem é que vai faltar? E eu chego lá, nem sei o que é que ela está a dar, se é para continuar, se é para dar uma coisa nova, nunca se sabe, não há...” E</p>
<p>Métodos e Critérios de Avaliação dos Alunos</p>		<p>“A própria avaliação é uma coisa muito complicada. Nós não mexemos com máquinas, não é como atender pessoas ao balcão. Por exemplo eu tenho um aluno que tem um nível de aprendizagem muito baixo mas que eu vejo que em relação com outros alunos que avançam muito mais porque simplesmente não têm o problema de linguagem que ele tem. E a mim dá-me uma vontade tremenda de o passar pelo esforço que ele teve. Ele esforça-se... quer aprender apesar de os outros terem melhores notas que ele (...) mas é assim eu vou ter que lhe dar Insuficiente.” B “Eu trabalhei na maioria das vezes com alunos com Necessidades Educativas Especiais, com esses meninos, cada degrauzinho que eles avançam eu considero na sua avaliação. Por isso não podes dar Insuficiente a esse teu aluno, não seria justo” E “(...) porque agora o aluno tem que alcançar certas competências curriculares.” A “Mas o miúdo fez um esforço muito grande (E)”... “Mas isso não está contemplado. O que está contemplado são competências que eles têm de atingir, e ele não adquiriu essas competências” (A) “Ele esforçou-se, evoluiu” (E) “Mas não conseguiu as competências exigidas para o 2º ano. O nosso programa não contempla esses casos especiais” A “(...) o teu aluno merece um Suficiente, até porque tem uma vida familiar complicada” E “Mas a ficha de expressão plástica normalmente é...” B “É só pintar umas figuras ou fazerem uns desenhos.” D “Ass do final do período e trimestrais são iguais...” A “Nos quarto ano não... nós fazemos mensalmente e reunimos sempre o grupo do 4º ano, os professores todos e elaborávamos a ficha.” D “Mas isso era porque queriam mensalmente...” A “E todos faziam a mesma ficha... com a mesma pontuação porque também passávamos os critérios...” D “Mas pontuação não se deve dar...” A “Mas nós dávamos...” D “Mas é qualitativa não é quantitativa...” A “Não. As trimestrais é que são iguais.” A “Nos quarto ano não...” D “Nos 1º ano não fazemos mensais. Eu não fiz. Achei que não havia muitos conteúdos para fazer mensalmente. O 2º e 3º não sei...” A “Eu também não fiz mensais.” C “O obrigatório são as trimestrais de todos os anos. 1º, 2º, 3º e 4º.” A “Sim.” A (SÃO IGUAIS NO AGRUPAMENTO INTEIRO) “Somos nós.” C (QUEM ELABORA) “É contínua...” A “Ai não, nem pensar...” C (NÃO CONTAM EXCLUSIVAMENTE AS FICHAS DE AVALIAÇÃO) “É claro que conta muito mas não...” B “Mas não é o grande elemento...” C “São Todos os dias... Todos os dias fazemos observação...” A “Os critérios são sempre os mesmos mas é só vermos que às vezes fazemos a mesma pergunta por escrito e fazemos a mesma pergunta oralmente, ou fazemos a mesma pergunta num teste e fazemos a mesma pergunta fora do teste, dá-nos...” B “Resultados diferentes.” C “O professor sabe e com o passar de um ano fica a saber mais ou menos o que é que um aluno sabe e o que é que não sabe</p>

		<p>e só o que está nos testes muitas vezes não é representativo do que o aluno sabe, por isso não podemos valer-nos só pelo teste. Maior parte está de acordo com o teste, porque o teste realmente é um teste à sabedoria deles. Mas há alunos que eu tenho que têm notas muito altas e eu sei que ele até nem sabe assim tanto, mas também há alunos que eu tenho que já vai em um ou dois, ou três Insuficientes, mas que eu sei que se eu estiver a falar com eles, essencialmente a português, eles vão-me dar a resposta certa, ele sabe o que é que foi. Às vezes é o teste, aquela situação...” B</p> <p>“Pela participação na escola, na aula... Posso” B</p> <p>“Claro que se forem notas tipo um insuficiente, um insuficiente, um insuficiente e depois passa.” B</p> <p>“Ou Muito fraco, Muito fraco... Isso não.” C</p> <p>“E eu estou de acordo, em certa maneira, a fazer tudo igual. Porque é assim, há aquelas colegas que são muito exigentes e fazem fichas muito difíceis e os alunos tiram más... até tiram notas muito fraquinhas porque a professora é muito exigente e os alunos até são medianos e até se desenrascam muito bem, e também pode acontecer o contrário... Pronto... Não me consigo explicar.” A</p> <p>“Porque chega lá uma e diz assim: vou espalhá-los todos, por exemplo, imaginemos que a gente ouve uma coisa destas. Porquê? Das duas uma, ou os alunos são todos cinco estrelinhas e os outros das outras escolas vão-se tramar... Mas agora não é assim porque cada um põe...” E</p> <p>“É assim, eu vou fazer uma ficha muito fácil e os meus alunos têm todos 100%. E depois chego à reunião e digo os meus alunos são todos excelentes têm todos 100 %... E se calhar a colega até fez uma ficha que tinha de fazer com aquelas competências que eles têm de ter no final daquele ano e as notas não foram tão boas quanto as minhas, porque ela fez uma ficha como deveria ser e eu é que fiz muito fácil, mas no entanto eu é que sou melhor professora que ela pelos meus alunos terem 100%. E é para evitar um bocado isso.” A</p> <p>“Porque existem competências a adquirir no final de cada ano e eu tenho de saber...” A</p> <p>“Ora o menino no final do período tem de saber responder, de saber interpretar e identificar as personagens do texto e obviamente vou fazer uma perguntinha onde diga identifica as personagens do texto.” A</p> <p>“Sim as competências são iguais para todos.” E</p> <p>“Até porque no 4º ano existem provas de aferição e é igual para todo o país não é?” A</p> <p>“Os que trabalham iam ser prejudicados em relação aos que não trabalham. Porque se eu faço o teste fácil para as crianças que não trabalham, muitas vezes porque são extremamente preguiçosas ou porque não têm acompanhamento, mas também os que estão um bocadinho mais avançados não podem ficar prejudicados por causa disso. Então tem que haver um sistema de avaliação que é mesmo eliminatório, pronto.” B</p> <p>“Mas no fim, a avaliação, nós temos que por os mesmos objectivos para todos, se não é injusto. O que varia aqui mesmo é essa adaptação em relação ao puxarmos por eles. Porque eu não posso: vou-te pôr testeinhos fáceis para começares a fazer testes mais complicados, nós só estamos a aumentar cada vez mais a diferença.” B</p> <p>“Só se for com os professores, porque o que é que eu vou dizer? Porque era de rir. Então agora eu digo assim: o fulano portou-se, o comportamento dele é... tem mau comportamento, e ela na ficha dela tem, muito bom comportamento. E diz ela, até se pode estar a enganar com o aluno, até pode acontecer E</p> <p>“Ponho aqui segunda, terça, quarta, quinta deste lado e neste segunda, terça, quarta, quinta, o nome dos professores, dia tal, dia tal e dia tal, e depois vou pôr o nome dos professores.” E</p> <p>“Mas assim é que tem que ser feito, não é a professora que tem de fazer sozinha.” A</p>
	Avaliação dos Professores	<p>“E se alguém me avalia apenas pelos meus Insuficientes?” B</p> <p>“A avaliação dos professores em sala de aula, não é correcta. O meu trabalho é o ano inteiro não é aquela aula, onde precisamente vai entrar um avaliador, quer dizer eu até faço uma aula, um trabalho todo bonito e depois o avaliador vai-se embora e voltamos à seca. A avaliação não é isto! A</p> <p>O professor vai ser avaliado a partir das notas que dá aos seus alunos, pelas estatísticas” B</p> <p>“Isso tem o reverso da medalha, se ele passar sempre pelo esforço e empenho, mesmo que tenha dificuldades, quando ele chegar ao 5º ano e os Professores se aperceberem das dificuldades dele, vão perguntar quem foi o professor que o passou, dizendo que é um incompetente, fica logo rotulado” A</p> <p>“... Mas no entanto eu é que sou melhor professora que ela pelos meus alunos terem 100%...” A</p>
	Prescrições Ministeriais e Curriculares	<p>Reforma</p> <p>“Então, em Novembro eu já ia para a reforma e agora vou ter de trabalhar mais não sei quantos anos. Mas quem é que me diz que amanhã estou viva. Eu acho que nós estamos a ser gozados, mas é em todo o lado, é só ordens.” E</p> <p>“E a velhice já me deu um posto e perante isto digo o que tiver a dizer e não me importa se ficam chateados ou não. E depois é assim, quem trabalha por gosto, não cansa, agora quem trabalha obrigado, e recebe ordens daqui e de acolá, e ainda por cima de pessoas que não percebem afinal o que é dar aulas e estão a dar ordens e a mudar e alterar tudo.” E</p> <p>“Acho que há um a grande diferença em quem está lá nos gabinetes a fazer as leis e estes projectos que nos mandam fazer e estar aqui no terreno. Eles deviam e vir cá e ver como é que nós funcionamos.” D</p> <p>“Foi um balde de água fria.” A</p> <p>“Estávamos perto de terminar o nosso trabalho e de repente, olha, aguenta com mais este. Já não estamos em condições de dar aulas, eu vejo por mim.” C</p> <p>“Sim era. Então eu vou trabalhar mais de quarenta anos, se calhar porque tive a infelicidade de começar a trabalhar cedo.” A</p> <p>“Eu também vou trabalhar 42 anos.” D</p>

	Reprovações	<p>“Depois não há reprovações no 1º, porque dizem que os meninos ficam traumatizados” A</p> <p>“No final de cada período temos que fazer relatórios...” D</p> <p>“Ainda não fiz o do 3º período...” A</p> <p>“Ele passou Eduardo? O Rúben?” E</p> <p>“Ficou no 2º ano... Ainda me remói e custa...” B</p> <p>“Ele ficou?” E</p> <p>“Ficou...” B</p> <p>“Eu acho que é preferível repetir o 2º ano...” D</p> <p>“Eu acho que é preferível repetir a primeira.” E</p> <p>“Agora é que disseste tudo.” D</p> <p>“Eu tenho alunos que vão passar e que não têm competências, não sabem ler nem escrever. Mas passam.” A</p> <p>“No 1º a Passagem é automática...” C</p> <p>“Só pode reprovar no 1º ano por faltas.” A</p> <p>“Isto é alguma coisa?” E</p> <p>“Agora por falta de competência não pode...” A</p> <p>“Porque o 1º ano é o mais importante para... é o motor de arranque.” B</p> <p>“Não há retenções no 1º ano. Eles têm dois anos para adquirir aquelas competências.” A</p> <p>“Os meninos para passar têm de atingir esses objectivos.” B</p> <p>“A partir do 2º, 3º e 4º eles têm que ter positiva a Língua Portuguesa, a Matemática. Por exemplo a Estudo do Meio... Não pode ter duas áreas negativas. Um aluno pode ser fraco a Matemática, mas se for bom a Língua Portuguesa e Estudo do Meio, transita.” A</p>
	Definição de Objectivos	<p>“Não é bem relativamente às aulas, é relativamente a qualquer coisa que façamos que esteja relacionada com o ensino, mesmo actividades, saídas, algum projecto diferente que tínhamos que fazer tem de ter tudo Objectivos.” B</p> <p>“Programação, os recursos para a actividade e o relatório” C</p> <p>“Qualquer actividade que esteja no projecto, que esteja qualificada a ser realizada desde o início do ano, tem de ter os objectivos, as competências, tem de ter a avaliação.” B</p> <p>“Tem de estar relacionado com o Projecto Educativo do Agrupamento” D</p> <p>“Nas Visitas de Estudo também temos Objectivos e Avaliação” B</p> <p>“Os objectivos à partida já estão definidos, porque quando liguei para lá já sabia o que é que iam ouvir e iam fazer. Iam a um workshop, pronto. Neste caso foi tudo alterado porque... E aconteceu depois outra vez... Depois entretanto nós marcamos para outro dia e depois houve outra vez confusão, conclusão, não chegamos a ir à Casa da Música novamente.” A</p> <p>“Nós temos que seguir aqueles objectivos e esses objectivos têm de ser atingidos porque se não forem vão nos perguntar porque é que não os atingiste?” B</p> <p>“O objectivo é nós utilizarmos métodos que sejam específicos para cada aluno, mas nós temos com os métodos alcançar objectivos.” B</p> <p>“O objectivo é aferir o conhecimento dos alunos, apenas.” A</p> <p>“O objectivo é sempre o mesmo. O método é que nós temos que alterar, coaduná-lo conforme a criança que nós temos à nossa frente.” B</p> <p>“É o mesmo objectivo, a maneira como eles o alcançam é que é diferente, uns demoram mais tempo, outros menos.” A</p> <p>“O ensino individualizado é isso mesmo. Não é objectivos diferentes. É procurar os mesmos objectivos, atingir os mesmos objectivos e com estratégias diferentes.” B</p> <p>“Os meninos para passar têm de atingir esses objectivos.” B</p> <p>“O professor tem objectivos mas para como se dá a matéria não há manuais, nem pode haver... é complicado. Se eu escrever agora um manual: a melhor maneira de dar aulas...” B</p>
	Elaboração de Relatórios	<p>“É a avaliação e um relatório, uma reflexão sobre o que foi feito.” D</p> <p>“(...) e o relatório” C</p> <p>“Um relatório final” B</p> <p>“E o relatório... Algumas têm.” B</p> <p>“E o pior é que todas as escolas têm de fazer isto” E</p> <p>“Todos aqueles relatórios que nós fazemos, todas as actividades e a avaliação...”</p> <p>Aquilo vai para a Sá Couto, agora quem vê?” D</p> <p>“Tem Programação, actividades e depois o Relatório” C</p> <p>“Diz-me ela, tens de fazer um relatório dos alunos e eu o quê?” E</p> <p>“Um relatório final” D</p> <p>“Até a escrita de relatórios para psicólogos, para pedopsiquiatras e sei lá que mais.” C</p> <p>“A psicóloga só nos pede os relatórios.” D</p>

		Reuniões	<p>“É o mesmo que nas Reuniões de docentes... Não vale a pena. Havia de ser assim, em vez de haver a reunião de docentes, mandavam para todas as escolas uma folhinha com as leis, vinham as leis: temos de fazer isto e isto... Muito bem. Agora tu vais para uma reunião e por exemplo vai a votação qualquer coisa, toda a gente diz que não e no ano seguinte é a lei, não vale a pena ir a reunião.” E</p> <p>“São feitas fora da aula” A</p> <p>“É quando se pode” D</p> <p>“Aqui da escola sim, as outras não, as outras...” C</p> <p>“Mandam-nos convocatórias” D</p> <p>“As nossas são definidas no início do ano” B</p> <p>“As outras são sempre a seguir ao concelho pedagógico” A</p> <p>“E reunião aqui de docentes da escola” A</p> <p>“E depois a reunião de docentes, num período, acho que foi no 2º período era quase semana sim, semana sim.” E</p> <p>“Depois reunimos todos os do 1º ciclo, era... Era não, é...” D</p> <p>“Temos essas 35 semanais... Depois temos não sei quantas para reuniões...” D</p> <p>“(...) nós fazemos mensalmente e reunimos sempre o grupo do 4º ano, os professores todos e elaborávamos a ficha.” D</p> <p>“Reunimos e depois fazemos.” A</p>
		Projecto Curricular de Turma	<p>“É o Projecto Curricular de turma” A</p> <p>“Todos esses relatórios estão lá incluídos” D</p> <p>“O meu ainda não está... sou uma desorganização total...” D</p> <p>“Sim é um documento em aberto.” A</p> <p>“Este meu projecto curricular de turma do 1º ano, se o guardar muito bem guardadinho, quando tiver um 1º ano não me serve de nada.” A</p> <p>“São diferentes. Até do mesmo professor. Daqui a 4 anos é diferente, porque os alunos são diferentes.” A (COMPARAÇÃO DE 2 PCT)</p> <p>“No Projecto Curricular temos que guardar tudo, os quilos de folha que elas gastaram.” E</p>
		Aulas Assistidas	<p>“Tive uma só, que foi a primeira.” B</p> <p>“Sim, fazer avaliações, fazer reflexões.” A</p> <p>“Essa preparação não é nada de especial, normalmente faz-se, só que depois vem alguém ver.” B</p> <p>“Não é nada de especial? Desculpa lá...” A</p> <p>“Pois é isso, temos de ter um pouco mais de cuidado, vem alguém ver.” B</p> <p>“Eu estava em pânico por causa do comportamento deles.” C</p> <p>“Eu não, a minha turma era calmita.” D</p> <p>“É diferente, não é?” D</p> <p>“E depois nós íamos primeiro às sessões temáticas, e ela todos os quinze dias dava um tema novo, e nós tínhamos que fazer a aula assistida, a tutorial daquela sessão temática.</p> <p>Quando foi da compreensão de textos, temos que fazer uma compreensão de textos. Sobre as TIC, temos que fazer uma sobre as TIC. E é assim, eu gostei...” D</p>
		Partilha	<p>“E eu sinto necessidade aqui na escola de ter mais um primeiro ano, para poder partilhar e poder dar aula de porta aberta. Eu dar aula de porta aberta já eu dou literalmente mas o partilhar, tenho pena de não ter aqui professores do mesmo ano. A partilha existe mas é diferente, é muito diferente. Eu já trabalhei em escolas com duas turmas do 1º ano e trabalha-se lindamente, quando a colega também quer esse método. Muito bem, planificamos juntas, trocar fichas, fazer material em conjunto, ideias diferentes. Ai eu não sei o que vou fazer de trabalho de casa, dei aquela matéria de tal forma, o que é que vais fazer? Vou fazer assim, ai então porreiro também vou experimentar, sinto falta de não poder falar com ninguém.” A</p> <p>“E em Espinho 2, que eram mais turmas do mesmo ano, havia muito mais trocas de ideias. Aqui há uma turma de cada ano.” D</p> <p>“Estamos mais sozinhos.” C</p> <p>“Até porque nesta acção de formação do PNEP, houve lá professoras que se juntaram e planificaram tudo em conjunto e depois a nossa formadora dizia, que apesar da planificação ser igual, saíam aulas diferentes e nós aqui não podíamos fazer isso, ela tinha o primeiro e eu tinha o quarto.” D</p> <p>“Eu tinha que pensar só para mim e ela só para ela.” A</p>
		Articulação com Vida Familiar	<p>“E não falto, o meu filho com febre, eu controlo-a e deixo-o na minha mãe. Eu estou a fazer ao meu filho aquilo que estou a criticar.” A</p> <p>“Eu também ia levar a minha filha a Gaia à minha mãe, para não faltar ao trabalho.” D</p> <p>“Mas o Salazar já dizia, as professoras é que tinham culpa, elas não tinham nada que casar. O Salazar não deixava nem professoras, nem enfermeiras casar e nós agora. Os professores agora não têm que casar, casar para quê. Eles têm que dedicar... gastam impressora, gastam papel, gastam tudo em casa e trabalham para a escola.” E</p> <p>“Eu trabalho tanto para a escola que eu noto que a minha filha tem uma melhor relação com o meu marido do que comigo, ele é que a vai buscar à escola, ele é que a leva ao vólei...” D</p> <p>“Por isso mesmo é que eu não vou cair nesse erro, por isso é que me vou levantar às sete horas da manhã, para antes de vir para a escola estar com o meu filho, para quando ele acordar eu poder brincar. E depois quem sofre é o meu marido, não tenho tempo para ir para o sofá para a beira dele.” A</p>

		<p>“Diz-me ela assim, olha que já não sei quantos meses a minha filha tem uma vacina para ir tomar ao centro de saúde e eu não tenho tempo para a levar e eu disse, grande mãe.” E</p> <p>“Foi o meu marido que a foi levar.” D</p> <p>“Grande mãe. Mas é verdade ou é mentira?” E</p> <p>“É verdade, foi. A enfermeira da Unidade de Saúde foi a minha casa para dizer, olhe a sua filha tem que tomar a segunda dose, era a segunda do colo do útero.” D</p> <p>“Não aturamos os nossos, para aturar os dos outros” E</p> <p>“É verdade, a Joana dá-se melhor com ele” D</p> <p>“Está-se a tirar à família” A</p> <p>“Se os próprios Professores não têm tempo para ver os filhos” E</p> <p>“Porque os Professores também têm uma família” A</p> <p>“Já reparaste que tu só vez a tua filha quando vais espreitar para ver se ela tomou banho, se já está bem, pões a comida na mesa, vais a correr a comida está na mesa, depois ela vai-se deitar e tu já só a vez amanhã quando a levas no carro, que vai atrás para a escola. É verdade. Passamos o dia com os outros, em casa trabalhamos para os outros, e os nossos...” E</p> <p>“Isso eu noto. Eu não ia ver os jogos de vôlei da Joana, quando eu tinha que preparar aquelas aulas.” D</p> <p>“É o que eu digo, não sei o que é pior, se o nos disserem assim tem que se trabalhar até às cinco, pronto trabalho até às sete. Mas não trago nada para casa, acabou.” E</p> <p>“Não se traz, o tempo é nosso.” C</p> <p>“Acabou, e a partir das sete eu sei que não faço mais nada, nem sequer eu falo do trabalho, e... nos outros empregos as pessoas estão a trabalhar até àquela hora e não traz...” E</p> <p>“As fichas para fazer isto... do escritório, não trazem e depois já têm esse tempo para estar com os filhos. Enquanto que os professores chegam a casa, começam a fazer de comer a correr...” E</p> <p>“Com as fichas atrás da mesa, com o filho agarrado às pernas a penar por um colo ali. E eu dou-lhe colo, mas às vezes é fica aqui e ele agarrado à perna “aiiiii” e eu com a caneta “tim-tim-tim”. Não dá... Depois pego nele ao colo e espremo um sumo de laranja. Agora ao meio dia foi assim, cheguei a casa, o meu marido vai buscá-lo à escola.” A</p>
	Desvalorização	<p>“E eu estou em duas escolas e disse numa reunião de docentes que era um autêntico papel higiénico. O meu trabalho é mesmo assim” E</p> <p>“Porque nós infelizmente somos números” A</p> <p>“Por isso é muito complicado, porque nós somos números, somos dados estatísticos para tudo.” A</p> <p>“Mas o contrário não é valorizado. Se o menino tem sucesso, o pai é o responsável e não o professor” B</p> <p>“(...) os colegas que eu tinha diziam, realmente não sei o que os professores de 1º ciclo fazem, os miúdos vêm para aqui sem saber ler e escrever, e não têm a mínima noção do que isto é, e mesmo eu não tinha, eu vim para aqui sem saber o que era isto.” B “E depois os comentadores que dizem que os professores são uns inúteis, só têm direitos e não têm deveres.” E</p> <p>“Não conhecem a nossa realidade.” E</p> <p>“Mas quando não se conhece não se fala.” A</p> <p>“Todos falaram dos professores. Qualquer um fala de educação” E</p> <p>“Mas os pais nem ligam à nossa saúde” B</p> <p>“Não, ligam não.” D</p> <p>“Por vezes ouço e sei que para colegas os Professores destes casos, do Ensino Especial são uma porcaria.” E</p> <p>“Eu sei, alguns. Pensam que têm menos valor.” E</p> <p>“Perdeu-se o respeito pelos professores.” A</p> <p>“Há uns anos para cá que isto cada vez está pior, conclusão, tudo ficou contra o Professor.” E</p>
Representações sobre a Actividade	Responsabilização	<p>“Se eu tenho insucesso a culpa é minha, não é do pai que também não acompanhou no filho, não é do pai que o trouxe todos os dias à escola, é do Professor” A</p> <p>“(...) mas se é bom aluno, o menino é inteligente, se é mau aluno a professora é péssima.” A</p> <p>“Então responsabilizem as empresas. O professor é que não pode ser responsabilizado.” C</p> <p>“Sim, sim... E a responsabilidade é a mesma de todos os dias, tem de correr bem.” B</p> <p>“E os pais estão sempre a dar-nos em cima, estão sempre a ensinar-nos a dar aulas os pais. A sério, percebem disto mais do que eu.” B</p> <p>“Nem sempre o contacto com os pais é agradável.” E</p> <p>“Depende. Quando um aluno é bom aluno é porque é genético, quando é mau aluno a culpa é do professor.” A</p> <p>“Os pais para o miúdo: que notas são estas? E no outro, os pais para o Professor: que notas são estas? Agora não é o miúdo que leva, agora é o professor.” E</p> <p>“Mas eu tive um aluno que andava a faltar à não sei quantos dias e a mãe não lhe ligava nenhuma, e nem mandava o filho à escola. Eu mandei chamar a avó e ficou logo resolvido.” C</p> <p>“Eu tenho três alunos, que eu disse aos pais que eles têm que procurar outro tipo de ajuda especializada que não é a minha, porque eu acho que ali há qualquer coisa que não é da minha competência.” A</p> <p>“Um bom professor é ajudar, é pôr a ler e a escrever, isso é que é um bom professor, é quando conseguimos ajudar um aluno com dificuldades a superá-las.” B</p> <p>“E eu não consegui. Mas eu não fiz... Quantas vezes em casa eu tentei ver o que era melhor para eles, mas não consegui.” B</p> <p>“Sentimo-nos mal: afinal o que é que nos falta fazer? E ficamos e pensamos, vou fazer alguma coisa diferente e tentamos mesmo.</p> <p>Às vezes acordo, vou tentar fazer isto e muitas vezes não dá. Isto é difícil, ensinar. Às vezes fazemos qualquer coisa na sala porque sei lá... e aquilo funcionou. Então vou repetir.” B</p> <p>“E pode não funcionar novamente. Eu dou o exemplo do Fernando e do quanto indisciplinado ele é, ele foi avaliado por uma psicóloga, a psicóloga do agrupamento e disse que o menino tinha uma hiperactividade, mental não física, porque ele não anda sempre de pé e consegue estar sentado e que provavelmente eu não estava a ter a melhor atitude, porque tenho que o motivar, porque tenho...” A</p> <p>“O reforço positivo. É tudo muito bonito. A psicóloga acha... Peço desculpa, mas... Acho muito bem, eu concordo com o reforço positivo, mas ele está sempre a fazer asneiras, não dá. Mas para essas pessoas sou eu que não estou a conseguir e é verdade, porque fui eu que não consegui, porque...” A</p>

	Instabilidade	<p>“Salto daqui, salto de acolá e por isso não estava a fazer trabalho nenhum com os miúdos” E</p> <p>“Depois ela vai para a sala e não sabe o trabalho que tem para fazer.” A</p> <p>“Eu penso, amanhã chego à escola e vou fazer isto e aquilo.</p> <p>Mas depois é: Dona, falta não sei quem, tem que ir para a sala não sei quantos.” E</p> <p>“Depois nem sei em que página vai, o que deu, o que não deu. E depois eles aldrabam.</p> <p>Depois chego a outra escola, aí não sei quem não veio trabalhar, vou substituir.” E</p> <p>“(Aponta para um caderno), tudo o que tiver a vermelho é tudo substituições.” E</p> <p>“Pois não, até podes ir com uma lição muito bem programadinha tudo muito direitinho e chega à aula vai-se pronto. Aconteceu aqui um azar, virou tudo ao contrário.” E</p> <p>“Nós nunca sabemos o que vamos fazer, nunca se pode programar nada...</p> <p>Tu não podes ir para Anta 2, tens de ficar em Anta 1, e eu, porquê? Quem é que vai faltar?”</p> <p>E eu chego lá, nem sei o que está a dar, se é para continuar, se é para dar uma coisa nova, nunca se sabe.” E</p> <p>“(.) depois habituo-mo a uns colegas, passado um ano vai tudo embora.” B</p> <p>“Devia dar estabilidade do docente 4 anos, mas devia dar possibilidade de todos os anos quem está mal, poder concorrer” A</p> <p>“Mas é tudo a pensar nas criancinhas, tudo bem. Mas se estamos a pensar nas criancinhas, isto é uma completa estupidez, porque 4 anos, só funciona para um quarto dos professores que vai ser colocado, porque só um quarto de professores é que vai ser colocado no 1º ano. Agora os professores que forem colocados no 2º, 3º e 4º já não vão acompanhar.” B</p> <p>“Quatro anos tão longe. Eu andei em terras que nem luz tinham nem nada.” E</p>
	Multiplicidade	<p>“Nós no nosso trabalho não temos momentos de pausa. Somos solicitados a todos os segundos. E solicitados simultaneamente por mais do que uma criança” A</p> <p>“Tu és Psicóloga, assistente social, mãe pai, avós” E</p> <p>“Eu também acho que sou polícia” B</p> <p>“Somos muito polivalentes na escola” E</p> <p>“Mesmo no recreio os miúdos continuam atrás de mim” C</p> <p>E depois é aquela questão, nós somos solicitados constantemente.” A</p> <p>“Porque isto é mesmo humano, não é um trabalho de máquinas, de repetição...” B</p> <p>“Por isso é que a nossa profissão não é monótona.” D</p> <p>“Todos os dias são diferentes uns dos outros.” D</p> <p>“Nós temos de saber tudo, temos de estar atentos a tudo” D</p> <p>“Somos psicólogos, somos pedo - psiquiatras, sei lá o que é que nós somos.” C</p> <p>“Tudo, tanta coisa que nós fazemos” C</p>
	Valorização	<p>“Uma vez uma catequista disse-me que não sabe como um professor consegue aturar 5 horas todos os dias as crianças, quando ela só está uma hora., uma vez por semana com elas, e já tem dificuldades” A</p> <p>“Uma professora de secundário não conseguiu arranjar trabalho no secundário e conseguiu arranjar no 1º ciclo, e diz que agora dá valor” E</p>
	Orientação	<p>“É encaminhar. É mostrar um caminho “ A</p> <p>“Mas o caminho que eu tenho de mostrar a um aluno não é o mesmo que tenho de mostrar a outro. O caminho tem de ser diferente” B</p> <p>“É como diz o ditado chinês: não dê o peixe mas ensina-os a pescar. É esta a minha missão aqui na escola” A</p> <p>“Isto é moldar pessoas, é moldar seres humanos” B</p>
	Exigência	<p>“É um trabalho árduo.” A</p> <p>“É uma luta diária” D</p> <p>“É muito difícil” B</p>
	Orgulho e Prazer	<p>(relativamente ao contacto com os pais): “Não me posso queixar” D</p> <p>“Os meus vão lá pois são mais autónomos” D</p> <p>“Ele esforçou-se e evoluiu” B</p> <p>“Eu gosto do que faço, não digo que é fácil” E</p> <p>“Mas eu gosto, aquela acção é um espectáculo” D</p> <p>“Tivemos uma aula de Inferências, está a ser benéfico” D</p> <p>“Eles contam coisas a nós, que nem aos pais contam” E</p>
Saúde	Cansaço	<p>“Este ano tem sido mais cansativo” D</p> <p>“Já me dói a cabeça, já estou tão cansada, cansada de reuniões, da própria escola, das crianças, parece que vejo tantas que começo a ficar com tonturas” E</p> <p>“Eu estou sempre ansiosa que chegue a interrupção, nós não ficamos em casa temos reuniões, mas não estar sempre com os 24.” A</p> <p>“Eu também preciso de descansar.” C</p>

	<p>“Eu preciso desse descanso mental.” A</p> <p>“Eu sinto necessidade dos minutos de pausa, da pausa, mesmo estando em reuniões eu preciso de uma pausa dos meninos” A</p> <p>“Mas isso é cansaço.” D</p> <p>“E agora estou duplamente cansada” A</p> <p>“(…) , por estar mais debilitado, sim sinto-me em baixo.” B</p> <p>“Sim mas o nosso desgaste mental é muito.” D</p>
Insónias	<p>“(…) noto insónias e pesadelos.” D</p> <p>“ Horrível, não durmo” E</p> <p>“Ela não dorme há dois meses.” E</p> <p>“(…) não durmo há um ano.” A</p> <p>“Mas não dorme mesmo.” E</p> <p>“Não durmo mais de 3 horas, estou a falar a sério.” A</p> <p>“Eu antes deitava-me às 4 e levantava-me às 8. E agora não durmo nada há cinco dias.” E</p> <p>“ Eu às 7.30 estava a passar a ferro porque ainda tenho insónias.” A</p> <p>“ Insónias, também tenho e não tinha, dormia tão bem. Eu dormia muito bem, só este ano é que tenho insónias. É da acção de portugueses.” D</p> <p>“Às vezes a pessoa não dorme só a pensar naquilo.” B</p>
Ansiedade	<p>“Sinto-me ansiosa” A</p> <p>“Na televisão já só vejo notícias, não consigo estar parada a ver um filme, já vou nesse ponto.” E</p> <p>Eu vejo, desde que tenha fim, se for uma série, eu já não vejo”. D</p> <p>“Sentada a ver um filme, já não consigo.” E</p> <p>.” E anseio pela sexta-feira.” A</p> <p>“Eu fiquei muito mais ansiosa, aliás isso reflecte-se no meu filho, porque eu estava grávida continuava a trabalhar, como é óbvio, não pude deixar de trabalhar. E ele não dorme, vai fazer um ano e não dorme, simplesmente. E eu acho que isto é reflexo de uma gravidez ansiosa, sempre a falar alto, acho que não há melhor reflexo que uma criança, que viveu dentro de mim.” A</p>
Depressão	<p>“E tu também tens problemas P3, tu o ano passado também tiveste uma depressão.” D</p> <p>“Sim pois tive” C</p> <p>“Eu já tive tantas” E</p> <p>“E tomas medicação agora?” D</p> <p>“Eu sobrevivo... No início sentia-me mais triste, depois habituo-mo a uns colegas, passado um ano vai tudo embora.” B</p>
Doenças do foro Físico	<p>“Nesse ano tive um AVC, porque tinha 3 alunos que não tinham para onde ir. Um, a mãe tinha morrido, outro não tinha para onde ir, porque nesta zona não há lares, a CERCI aceita apenas até uma dada idade. Estes 3 não tinham para onde ir, não tinham escola nenhuma. Eu também já tinha procurado, mas não gostei do que vi, e não fui capaz de dizer à mãe: “ponha-o ali, que é bom”, não disse, não consegui. E esses miúdos ficaram em casa, estão em casa. E isso reflectiu-se na minha saúde.” E</p> <p>“Tu és o mais Fraquinho. Ele apanhou um vírus qualquer com os miúdos” D</p> <p>“Não, se eles tivessem a mesma coisa não conseguiam aguentar. Tive uma hepatite. Eles deviam ter outra coisa qualquer.” B</p> <p>“Pois mas houve uma altura em que na turma dele andavam todos doentes.” D</p> <p>“Agora que eles têm muitas doenças...isso sim. Talvez haja algum foco de infecção, algum miúdo. “ B</p> <p>“(…) teve uma gastroenterite que fui eu que levei da escola” A</p>
Intolerância ao Barulho	<p>“Eu chego a casa e tenho necessidade, agora é difícil com a criança não é, tenho necessidade de estar um bocado calada. A minha tolerância ao barulho é muito pequena. O silêncio para mim é fundamental”. A</p> <p>“Curioso, quando eu era mais novo à cerca de 5 anos e ia nas viagens, eu mandava-os berrar, ora vamos lá cantar e agora não.” B</p> <p>“O barulho a mim irrita-me, e ora aí está a minha tolerância ao barulho é zero.” A</p> <p>“Por exemplo alguém está a fazer isto (simula bater o lápis na mesa), irrita-me.” A</p>
Impossibilidade de Adoecer	<p>“Eu só estou doente quando vou para casa. Agora eu sei que ainda não me passou isto, eu estava a dar as aulas, e estava mais em baixo, e estava pelos miúdos, não por mim. Eu só acordo para ver que estou doente quando chego a casa.” B</p> <p>“ Nós não temos tempo para ficarmos doentes. Eu venho trabalhar com dores de cabeça, doente. E tenho o meu filho doente há não sei quantas semanas, teve uma gastroenterite que fui eu que levei da escola. E não falto, o meu filho com febre, eu controlo-a e deixo-o na minha mãe. Eu estou a fazer ao meu filho aquilo que estou a criticar.” A</p>

Anexo 2: Quantificação das Unidades de Análise de cada Categoria

Categorias	Subcategorias	Frequência das Unidades de Análise	
Aspectos Institucionais e Organizacionais	Equipamentos e Instalações	4	
	Relação com outras entidades (25 Unidades)	11	
Constrangimentos da Actividade Docente (325 Unidades de Registo)	Agrupamento	11	
	Ministério	3	
	Outras Escolas	2	
	Autarquias e Instituições Locais	5	
	LIPOR	4	
	Espaço e Ambientes Educativos	12	
	Promoção e Desenvolvimento das áreas extra curriculares	9	
	Relação com os Pais e Comunidade Educativa	19	
	Formação e Experiência dos Docentes	17	
	Tarefas Extra-Aula	23	
	Tempos na Actividade	14	
	Desenvolvimento de Estratégias Diferenciadas	44	
	Constituição e Caracterização das Turmas (12 Unidades)	Heterogeneidade	6
		Tamanho	3
		Dificuldades dos Alunos	3
	Meio Envolvente	3	
	Adaptação às Necessidades dos Alunos	20	
	Movimentações	2	
	Respostas Afectivas	8	
	Partilha	5	
Apoios Educativos e Ensino Especial	37		
Métodos e Critérios de Avaliação dos Alunos	46		
Avaliação dos Professores	5		
Recurso às Novas Tecnologias	7		

	Prescrições Ministeriais e Curriculares	Reforma	7
	(101 Unidades)	Impossibilidade de Reprovações	19
		Definição de Objectivos	14
		Elaboração de Relatórios	11
		Reuniões	13
		Projecto Curricular de Turma	7
		Articulação com a Vida Familiar	21
		Aulas Assistidas	9
	Representações sobre a Actividade	Desvalorização	
(59 Unidades de Registo)	Responsabilização		12
	Instabilidade		11
	Multiplicidade		12
	Valorização		2
	Orientação		4
	Exigência		3
	Orgulho e Prazer		7
Saúde	Cansaço		10
(43 Unidades de Registo)	Insónias		10
	Ansiedade		6
	Depressão		5
	Doenças do Foro Físico		6
	Intolerância ao Barulho		4
	Impossibilidade de Adoecer		2