

CAPA—TRASFOGUEIRO (Postal ilustrado do Museu Abade de Baçal de Bragança, a quem pedimos a devida vénia para a reprodução)

Tiragem: 1350 exemplares

Solicita-se permuta  
On prie l'échange  
Echange wanted  
Sollicitiamo intercambio

#### PREÇÁRIO

ASSINATURA ANUAL ..... 12,47 €  
ESTRANGEIRO ..... 22,45 €

# BRIGANTIA

## REVISTA DE CULTURA

PUBLICAÇÃO TRIMESTRAL

### SUMÁRIO

Subsídios Iconográficos da Cultura de Massas – As Festas realizadas em Bragança pela Companhia de Jesus na sequência das canonizações de Santo Inácio de Loiola e de S. Francisco Xavier ..... Por Luís Alexandre Rodrigues	3-32
L Regalengo de Palaçuolo ne I Seclo xii – (Studo de toponímia mediabal i de stória de la lhéngua mirandesa) ..... Por Amadeu Ferreira	33-72
Subsídios para o Estudo da Identidade Histórica de algumas Aldeias Transmontanas – Os forais de Rebordãos (sec. XIII) ..... Por José Peixoto Pinto da Mota	73-102
O tempo vivido de ontem ..... Por A. Nogueira Afonso	103-124
Notas sobre Toponímia e o Topónimo <i>Ourrieta / Orreta</i> ..... Por Carlos Ferreira	125-136
Isolamento e Construção da Identidade Profissional Docente: Especificidade(s) do distrito de Bragança ..... Por Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva	137-178
Projecto de Valorização de dois Castros no Concelho de Mogadouro ..... Por Domingos dos Santos Marcos	179-192
Titulares Transmontanos – II – Condes de Vinhais ..... Por Filipe Pinheiro de Campos	193-208
Os Ihaços dos Pauliteiros ..... Por Bárbara Alge	209-224
Índice de assentos paroquiais dispersos – Lebução (Valpaços) – ..... Por Isabel Carmona de Campos	225-252

Director

Ana Maria Afonso

Conselho Científico

Telmo Verdelho

Francisco José Terroso Cepeda

António Rodrigues Mourinho

Hirondino da Paixão Fernandes

Conselho de Redacção

Francisco Mário da Rocha

Isaura do Espírito Santo

Ana Maria Afonso

Carlos Prada de Oliveira

Élia Maria Motreita Correia

Editor e Proprietário

Assembleia Distrital

Administrador

Assembleia Distrital

Redacção e Administração

Secretaria da Assembleia Distrital

BRIGANTIA – REVISTA CULTURAL  
Apartado 125 – 5301-902 BRAGANÇA

Telefone: 273 300270

Fax: 273 300279

Email:adbgc@adbraganca.ianitt.pt

Execução gráfica  
G. C. – GRÁFICA DE COIMBRA, LDA.  
Palheira – Assafarge  
Telef. 239802450 – Fax 239802459  
3040 COIMBRA

Depósito legal n.º 24080/88

BRIGANTIA	BRAGANÇA	VOL. XXV	N.º 3/4	P. 1-252	JUL.-DEZ. / 2005
-----------	----------	----------	---------	----------	------------------

- FERREIRA, Carlos (2003) "Ls Chamadeiros Cumo Fuente d'Anformaçon, L caso de la Tenérie de Sendin" In *Filandar / O Fiadeiro* n.º 14 (2003) 18-24.
- FERREIRA, Carlos (2003) "Toponímia, Paisagem e Ambiente, Uma abordagem geotoponímica de Sendim em Terra de Miranda (Um estudo de geografia rural e regional). Tese de mestrado disponível na biblioteca municipal de Miranda do Douro.
- FERREIRA, M. B.(2001) "A situação actual da língua mirandesa e o problema da delimitação histórica dos dialectos asturo-leoneses em Portugal." In: *Revista de Filología Románica* vol. 18 (2001) 117-136.
- LLORENTE MALDONADO, A.(1970) *Toponímia e historia. Discurso de apertura*, Granada: Universidade de Granada.
- MARTÍNEZ, S. M. G.(2000) "La iconografía animal en el mundo de ultratumba de los Zoelas" In: *Brigantia* Vol. XX n.º 1/2 (2000) 93-106.
- MENÉNDEZ PIDAL, R.(1968) *Toponímia prerrománica hispánica* Madrid: Gredos.
- MORIN, E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*, Paris: ESF. Traduc. portuguesa, *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa: Instituto Piaget 2001.
- MOURINHO, A. M.(1987) "A Língua Mirandesa como Vector Cultural do Nordeste Português", in *Actas das 1.ª Jornadas de Língua e Cultura Mirandesas*, (1987).
- NOBRE, J.A.(2001) "Os Pica-Puortas em Terra de Miranda" In: *Brigantia* Vol. XXIII N.º 1/2 (2003) 23-34.
- RIBEIRO, O.(1987) *Intrudução ao estudo da geografia regional*, Lisboa: João Sá da Costa (2.ª edição de 1995).
- RODRÍGUEZ PASCUAL, F. (2002) *La palabra y la palabras*, Zamora: Editorial Semunet
- SOTRES, R. S.(1997) *Notas gramaticales y toponímia no latina en Asturias, Cantabria, Leon y Palencia*. Edic. del autor.
- TABORDA, V.(1932) *Alto Trás-os-Montes. Estudo geográfico*, Lisboa: Livros Horizonte (2.ª edição 1987).
- VASCONCELLOS, J. L.(1901) *Estudos de Philologia Mirandesa. Vol. II*. Lisboa Imprensa Nacional. (Edição da Câmara Municipal de Miranda do Douro 1992).

## ISOLAMENTO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ESPECIFICIDADE(S) DO DISTRITO DE BRAGANÇA

EVANGELINA DA NATIVIDADE CAMELO BONIFÁCIO CORREIA DA SILVA

### Introdução

O presente estudo que agora se publica foi realizado nos anos lectivos de 1997/98 e 1998/99 e faz parte da dissertação de mestrado, apresentado no ano de 2000, na Universidade Portucalense, com a orientação do Professor Doutor Adalberto Dias de Carvalho, da Universidade de Letras do Porto.

O mesmo, pretendia analisar os problemas de desenvolvimento da identidade profissional dos professores da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico que trabalham em contextos geográficos marcados pelo isolamento. Neste sentido, a nossa pesquisa terá como universo de análise os professores e educadores que exercem a sua actividade profissional no distrito de Bragança.

A questão que se nos colocou foi a de saber como pode o professor que trabalha em contextos marcados pelo isolamento processar toda a informação, permanecer actualizado, desenvolver laços de colegialidade e ensinar a aprender a fazer face à incerteza, à complexidade do presente e à imprevisibilidade do futuro?

Na tentativa de responder a estas preocupações procuraremos averiguar, em que medida o isolamento geográfico afecta o processo de desenvolvimento da identidade profissional, atendendo à necessidade de construção de uma escola capaz de responder aos imperativos *de uma educação para todos e durante toda a vida*, tal como é preconizado pela UNESCO nas suas recomendações sobre a educação do Séc. XXI.

Assim, vamos evidenciar as especificidades do distrito de Bragança. Tentaremos analisar a situação profissional dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo que trabalham neste distrito, valorizando os seguintes aspectos: condições de trabalho e percepção pessoal em relação à profissão/carreira docente.

Trabalhando sós, estes educadores vêm agravadas as dificuldades de exercício profissional vividas pelos docentes numa época de transição para um novo milénio em que tantas expectativas sociais recaem sobre a escola. Como refere o relatório de Jacques Delors, *a contribuição dos professores é fulcral para levar os jovens, não só a encarar o futuro com confiança, mas a construí-lo por si mesmos de maneira determinada e responsável. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curio-*

idade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

(...) Para melhor compreender a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais e profissionais e a motivação requeridas (1996, pág. 131).

Este trabalho, teve como suporte algumas referências bibliográficas, a análise documental, realizada no arquivo dos Serviços de Educação, de âmbito distrital, bem com a realização de inquéritos e a recolha de testemunhos auto-biográficos (orais e escritos). Procurámos, deste modo, conciliar a utilização de metodologias de carácter quantitativo com metodologias de carácter qualitativo. Consideramos que esta conciliação de metodologias é fundamental para dar conta da complexidade humana e científica inerente à profissão docente. Como refere António Nóvoa, *esta profissão precisa de se dizer e de se contar (1995b, pág. 10)*. Justifica-se, assim, a atenção que damos aos testemunhos sobre o modo de viver e sentir a profissão. Interessa-nos, pois, valorizar a expressão de vontades, de memórias, de sentimentos e de razões, testemunhados pelos próprios actores.

Em síntese, propomo-nos, com esta investigação, tentar averiguar em que medida o facto destes profissionais trabalharem em contextos geográficos isolados, em condições de trabalho difíceis, afecta o processo de construção da sua identidade profissional. Entendemos esta como um processo de desenvolvimento individual e colectivo, conforme teremos ocasião de mostrar.

Esperamos que, desta forma naturalmente modesta, possamos contribuir para o processo de compreensão, reconhecimento e valorização destes profissionais.

## 1. Caracterização geral do distrito e da sua população docente

Bragança é capital de distrito com o mesmo nome e é um dos distritos em que se divide a província de Trás-os-Montes e Alto Douro, confinando a norte com a Espanha, ao sul com os distritos da Guarda e Viseu, a oeste com o de Vila Real, (...) e a leste com Espanha (Sequeira, in *Anuário da ACIB, 1985, pág. 4*).

É dividido administrativamente por 12 concelhos, 3 rurais de 1.ª ordem, (Bragança, Macedo de Cavaleiros e Mirandela); 3 rurais de 2.ª ordem, (Torre de Moncorvo, Vila Flor e Vinhais); 6 rurais de 3.ª ordem, (Alfândega da Fé, Carrazeda de Ansiães, Freixo de Espada à Cinta, Miranda do Douro, Mogadouro e Vimioso) num total de 298 freguesias.

De acordo com os Censos de 1991 tem uma população de 157.866 habitantes – densidade populacional de 28 habitantes por Km<sup>2</sup> – distribuídos por uma superfície de 6545,63 Km<sup>2</sup>.

Relativamente à situação escolar, tendo como referência o ano lectivo, (1997/1998) funcionaram no distrito 435 Escolas do 1.º ciclo do ensino básico, 112 jardins de infância e 31 «Postos» do ensino básico mediatizado.

Nestas escolas, maioritariamente de lugar único, o número total de lugares em funcionamento foi de 634 nas escolas do 1.º ciclo ensino básico, 127 lugares em jardins de infância e 62 lugares no ensino básico mediatizado.

Frequentaram as escolas do 1.º ciclo do ensino básico um total de 6791 alunos, mais 1741 alunos na educação pré-escolar e 416 alunos no ensino básico mediatizado.

Exerceram neste distrito 1062 professores do 1.º ciclo do ensino básico (529 pertencentes ao quadro de escola, 448 do quadro de zona pedagógica e 85 contratados) e 198 educadores de infância (85 do quadro de escola, 66 do quadro de zona pedagógica e 47 contratados).

Relativamente ao parque escolar, diríamos que as escolas deste distrito são de uma **pobreza absoluta**. O seu estado de conservação regista o abandono e o desinvestimento com que o poder político nos distanciou dos outros sectores de ensino.

As escolas permanecem imutáveis, reduzidas apenas à sala de aula, sem outros espaços necessários ao processo de ensino/aprendizagem, de que tanto falam os teóricos em educação e as actuais reformas educativas.

Isto é uma realidade que conhecemos pessoalmente e que é fundamentada nos relatos das inúmeras dificuldades que diariamente ouvimos aos colegas que estão no terreno. Para ilustrar esta situação, vamos analisar concretamente o caso do concelho de Mogadouro, onde relativamente aos equipamentos escolares existentes, poderemos verificar o número de salas, a inexistência de outros espaços (cantinas, ginásios, bibliotecas, sala professores ...). Por outro lado, o ano de construção dessas escolas, situa-se entre o ano de 1926 (Escola de Macedo de Peso) e o ano de 1994 (Escola de Brunhinho).

Facilmente percebemos que a grande maioria dessas escolas tem mais de 30 anos, correspondendo a edifícios «Tipo Plano Centenário», construídas durante o período do Estado Novo e foram pensadas tendo em conta um «ideal de educação». Destinavam-se, essencialmente, a ensinar a ler, escrever e contar. Contudo, isto não significa que possamos desvalorizar o investimento da época neste nível de ensino.

Como também não podemos ignorar que hoje se pretende que a escola possibilite o domínio das linguagens simbólicas da expressão e da comunicação, escrita e oral, da linguagem matemática, da compreensão do meio envolvente e da expressão pessoal física e artística. Não é apenas o saber ler, escrever e calcular, mas também o ler, escrever e o calcular o conhecimento do meio físico e social, o fomento da sensibilidade artística e o desenvolvimento físico. Construir estes alicerces de forma sólida é uma das missões centrais da escola, a par evidentemente da socialização e do desenvolvimento pessoal, elementos de estruturação da criação de vínculos de proximidade humana (Azevedo, in *Jornal O Público, Terça-Feira, 16 de Abril de 1996*).

No referido concelho estavam em funcionamento 38 escolas, 22 delas (57% do total) foram construídas nas décadas 50/60, sendo 8 da década de 50 e 14 da década de 60.

Depois do ano de 1977, apenas foram construídas 5 escolas, 3 delas com apenas uma sala, 1 com duas salas, e a escola da sede de concelho construída no ano de 1982. Esta é a única que vai além do espaço da sala de aula, ou seja, a única que poderíamos designar de **escola**.

Gostaríamos de registar que o facto de evidenciarmos o caso do concelho de Mogadouro **não significa a intenção de fazer qualquer juízo de valor** no sentido negativo. Até porque não é caso único no distrito. Aconteceu que as entidades responsáveis em educação (na época delegado escolar e autarquia) foram sensíveis a colaborar neste trabalho, disponibilizando-se para a recolha dos dados aqui apresenta-

dos. Este concelho é o espelho dos restantes do distrito e do muito que é preciso investir neste sector de ensino em abandono.

Para um melhor entendimento do que acabamos de referir sintetizamos num quadro a situação da construção das escolas que traduz os poucos investimentos feitos neste sector.

ANO DE CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO  
CONCELHO DE MOGADOURO

Década 20	N.º	Década 30	N.º	Década 50	N.º	Década 60	N.º	Década 70	N.º	Década 80	N.º	Década 90	N.º
1926	1	1935	2	1950	3	1960	1	1972	4	1982	1	1994	1
		1937	1	1954	2	1962	3	1974	2	1983	2		
				1955	1	1963	1	1977	1	1987	1		
				1959	2	1964	4						
						1965	1						
						1966	2						
						1968	2						
TOTAL	1		3		8		14		7		4		1

Total Geral (Escolas)	38
-----------------------	----

Queríamos também lembrar que, na verdade, o desinvestimento tem uma longa tradição de desvalorização destes níveis de ensino e dos seus profissionais.

No entanto, a desertificação acelerada desta região e a diminuição da frequência escolar (no ano-lectivo 97/98 estiveram em funcionamento 9 escolas com **1 aluno** e 26 escolas com **2 alunos**, 32 escolas com **3 alunos**, 38 escolas com **4 alunos** e 268 escolas com **menos de 10 alunos**) têm contribuído para desmotivar os investimentos. É urgente, pois, a reestruturação da actual rede escolar.

Em nosso entender, essa reestruturação passa pela criação de pequenos agrupamentos, aproveitando os imóveis existentes ou pela construção de novas escolas devidamente equipadas. Não reclamamos luxos, mas é evidente que as escolas devem ser espaços agradáveis, diferenciados, limpos, bem iluminados, dotados de alguns recursos (materiais didácticos e pedagógicos, computadores, cantinas, espaços exteriores, telefone) e construídas tendo em conta as condições climáticas desta região.

As que existem foram construídas há muitos anos e as suas obras têm passado quase só por obras inacabadas de manutenção (arranjos vários, pintura das paredes).

De facto, o ensino primário entrou em queda e há *autarquias que apoiam as escolas e os professores, que investem muito em apetrechamento das escolas e em apoio aos professores e aos alunos. Mas também há escolas onde o giz acaba, as paredes estão imundas, os alunos não cabem nas velhas carteiras, não há sequer folhas de papel A4.*

(...) Mas, este não é apenas um sector em perda; ele está, além disso, envolvido num pesado silêncio. Porquê esta opacidade? Porque é que o problema não se interroga e se debate? As respostas não serão fáceis.

Creio que, em boa parte, será porque as crianças entre os 6 e os 9 anos, sobretudo os que usufruem de piores condições de ensino e aprendizagem, nunca entoaram nem entoarão palavras de ordem (...) e os seus pais não escrevem nos principais jornais, não discursam na Assembleia, nem dirigem serviços da Administração Pública. E para os que escrevem, discursam e dirigem não está aqui em jogo qualquer elemento de despromoção social (Azevedo, in *Jornal O Público*, Terça-Feira, 16 de Abril de 1996).

A estas razões nós acrescentamos ainda a perda de valorização sócio-cultural destes profissionais, a inexistência de espaços próprios para reunir e debater as questões profissionais (e outras), a falta de verbas disponíveis, a falta de autonomia na direcção e gestão das escolas (...) que permitam definir prioridades, a forma de recrutamento causadora de instabilidade na colocação, a dispersão da rede escolar, o isolamento geográfico e a solidão em que trabalham. Falamos concretamente da situação profissional do professor deste distrito que, relembramos:

- **trabalha só**, em escolas unitárias sem recursos materiais ou outros, em espaços desconfortáveis, pouco acolhedores e desajustados das exigências da Escola actual.
- **tem longos percursos diários para fazer**, pois neste distrito muitos dos professores residem na cidade de Bragança e fazem diariamente viagens para concelhos periféricos, tais como: Carrazeda de Ansiães, Vila Flor, Torre de Moncorvo e Mogadouro. Falamos de uma média de 150 Km diários.
- **tem aulas para preparar**, fazendo-o sem qualquer apoio, porque está só.
- **tem fracas condições de trabalho**, resultado do desinvestimento político neste sector de ensino, marcado pelo estagnamento destas escolas, que continuam na sua grande maioria reduzidas só, e apenas, à sala de aula.
- **tem obrigatoriamente de frequentar acções de formação contínua**, em locais distantes do seu trabalho, sendo pois um esforço suplementar para o docente que pretende fazer progressão na carreira e não descurar a actualização dos seus conhecimentos.
- **aufere baixos salários**; aqui englobamos todos os professores, mas destacamos aqueles que estão no início da carreira, que são na verdade os mais afectados.
- **tem que desempenhar uma multiplicidade de papéis**, pois são hoje atribuídos ao professor e às escolas todos os problemas para os quais as famílias e a sociedade não encontram respostas.
- **tem instabilidade de colocação**, isto porque, grande número de professores que exercem no distrito, integram os quadros distritais de vinculação<sup>1</sup> e, todos os anos, têm obrigatoriamente que concorrer, sendo-lhes atribuída, por força do mecanismo dos concursos, as escolas disponíveis, no momento em que decorre o referido concurso.

<sup>1</sup> Actualmente designam-se quadros de zona pedagógica

A rede escolar do distrito de Bragança caracteriza-se por uma grande dispersão e por um grande isolamento. A maioria das escolas são escolas de lugar único, situadas em zonas rurais desertificadas onde, nos últimos anos, se acentuou a diminuição da frequência e onde há enormes carências (espaços, materiais, comunicações). E, é nestes contextos e nestas condições que trabalham os professores do distrito de Bragança.

De acordo com o que fomos explicitando, entendemos que todas estas limitações levantam problemas ao desempenho profissional dos docentes.

Pensamos que estes inconvenientes se traduzem em dificuldades de afirmação destes profissionais, tanto no aspecto cultural, como social e profissional, dificultando o estreitamento das relações interpessoais com os seus pares e reflectindo-se a ausência de debate sobre as suas práticas.

Daqui só pode resultar o empobrecimento dos processos reflexivos necessários ao desenvolvimento profissional.

*Salientamos que o isolamento é um dos factores de mal-estar docente, pelo que uma alternativa ao pagamento individualizado seria fornecer incentivos por escolas, no sentido de promover a cooperação e o trabalho em equipa dos professores, centrados em projectos educativos inovadores (Jesus, 1998, pág. 35 e 36).*

Em que medida, pois, o isolamento geográfico, influencia negativa ou positivamente o desenvolvimento da identidade profissional docente? Como aspectos negativos e após recolhidos vários testemunhos, nós identificamos:

- A precariedade das escolas. As escolas não são lugares agradáveis, nem são convidativos para desenvolver trabalhos de equipa com outros profissionais. Os professores chegam, dão as suas aulas e esperam ansiosos o fim do dia para regressar a casa. Quase nada os atrai nestas escolas.
- O trabalho com número reduzido de crianças. Um só professor, durante anos a fio, desmotiva-se, cria rotinas, agarra-se aos manuais escolares.
- Grande mobilidade docente. Não permite a concretização de projectos, quando muito a «promessa ou a ideia» de trabalhos que terminam com o findar do ano lectivo, sabendo antecipadamente que no ano seguinte terão uma outra escola.
- Absentismo. É possível verificar através dos registos de assiduidade dos Serviços de Educação que o professor procura encontrar formas (mais ou menos suaves) de «faltar» à escola, encontrando os mais variados pretextos (reuniões, colóquios, estradas intransitáveis, etc).

Para além destes inconvenientes, vários autores referem um conjunto de problemas e dificuldades, sentidas pelos professores que trabalham isolados, dos quais destacamos:

- É difícil o acesso e a participação em acções de formação, devido às distâncias percorridas diariamente e ainda ao facto de o professor trabalhar em monodocência o que impossibilita a sua substituição.
- Não há possibilidade de desenvolver um trabalho de equipa. *O encontro através do Conselho Escolar<sup>2</sup> não é gerador de energia suficiente (...). As equi-*

<sup>2</sup> Actualmente designado de Conselho de docentes (conforme Dec-Lei 115-A/98, de 4 de Maio).

*pas formam-se a partir de dinâmicas construídas no terreno e não a partir de intercâmbios formais, de sugestões e opiniões descontextualizadas (Amiguiño, Canário, Rui d'Espiney, 1, 1994, pág.12).*

- O facto de trabalharem nestes contextos exige dos professores sacrifícios e perturbações de vária ordem, pois ou ficam afastados das famílias durante a semana ou fazem muitos quilómetros diariamente.
- O isolamento profissional alimenta e fortalece a dependência administrativa com a delegação escolar ou com as outras instituições desconcentradas do Ministério da Educação e é à delegação escolar<sup>3</sup> que o professor da escola isolada vai, por via de regra buscar «auxílio» para a superação dos problemas do seu quotidiano; não ao grupo profissional. Os próprios contactos com as autarquias tendem a ser feitos por mediação da delegação escolar (*idem*, 1994, pág.12).
- A escassez e a fragilidade das condições de desenvolvimento de práticas inovadoras e de Projectos de Escola, ficam entregues ao professor da escola isolada (muitas vezes inseguro ou inexperiente) que não se aventura a inovar e tende a aproximar a sua prática pedagógica do ensino tradicional, influenciado pelas representações que as famílias e a comunidade têm da escola que outrora frequentaram.  
*Pode dizer-se que é na sua passagem pelo isolamento que o professor mais aprende a agarrar-se ao programa e ao manual (idem, 1994, págs.12 e 13).*
- A dificuldade de trabalhar em monodocência quando na mesma sala coincidem os quatro anos de escolaridade. O professor não tem disponibilidade de tempo e de espaços para explorar as áreas de expressão, pois é obrigatório ministrar os programas.
- *A carência de recursos materiais e pedagógicos. A inexistência de um património acumulado, como o que sempre permite a estabilidade de docentes nas zonas de maior concentração urbana torna, com frequência, caricato o rol de materiais de que dispõem as escolas isoladas. Trata-se de materiais, em muitos casos, fornecidos segundo critérios de capitação e necessidades definidas a partir de uma determinada visão urbano-centrada no programa, sem ter em conta experiências e realidades a que a criança (de tais escolas) não têm acesso (idem, 1994, pág.13).*

O problema que se nos coloca, é saber como é possível a este(s) professor (es), no limiar do Séc. XX, trabalhando nestes contextos, preparar os seus alunos tendo em conta a globalização do mundo contemporâneo e, por outro lado, como é que este(s) professor(es) são capazes de promover o seu desenvolvimento profissional, através de atitudes de diálogo e de colaboração, através de processos de pesquisa educativa, trabalhar em projectos comuns (apesar das distâncias e de outros condicionantes) e identificar as suas necessidades de formação.

Como é possível que estes professores possam manter uma clima relacional com outros profissionais, consciencializando-se para a importância destes aspectos como

<sup>3</sup> Actualmente, foram extintas e substituídas pelos Agrupamentos de Escolas.

contributos decisivos, para a valorização do seu estatuto sócio-profissional, bem como da sua valorização pessoal?

Para o professor que trabalha nesta escola do 1.º ciclo, «pobre e desfasada», não existem as mesmas oportunidades, oferecidas aos seus colegas que trabalham em escolas com alguns recursos, tais como: espaços confortáveis, alunos, (10, ou mais de 10), bibliotecas, cantinas, outros professores, multiculturalidades (...).

Isto permite, antes de mais, trabalhar em condições satisfatórias numa organização de que nos orgulhamos, para além de ter o privilégio de partilhar com outros uma visão sobre o papel e a missão da escola na sociedade, valorizar (e ou orgulhar-se) do facto de ser professor.

*O professor e a sua forma de intervenção não está desligada daquilo que ele é enquanto pessoa. A representação que o professor constrói de si enquanto pessoa e enquanto profissional parece influenciar o seu desenvolvimento profissional, podendo a afirmação inversa ser igualmente verdadeira. Neste sentido, vários professores (as) associam a vivência desta formação ao seu enriquecimento humano que identificam como atitudes de abertura e partilha de sentimentos, emoções e de experiências (Oliveira, 1997, págs. 102 e 103).*

De acordo com o que temos vindo a afirmar, valorizamos o trabalho de equipa, em condições aceitáveis ao exercício do acto educativo, valorizamos as relações com o «outro», os hábitos de convivência, o valor da solidariedade, o respeito e reconhecimento por outras culturas. O contrário será lesivo para os interesses pessoais e profissionais dos professores que trabalham nestes contextos (sem o desejarem) e sem outras compensações que o justifiquem, pois acreditamos que nos desenvolvemos e valorizamos em contacto com os outros.

*É através do olhar do outro que nos elevamos. É no risco que representa o encontro do outro que nos afirmamos. O outro não é nunca uma ideia. É a realidade bela e irrecusável. É a única causa válida pela qual se possa consentir dar vida. O outro revela-nos a nós próprios.*

*(...) É no encontro que nos criamos a nós próprios, reconhecendo-nos diferentes. E o acto pedagógico não é por excelência o acto de um encontro? Como é possível vivê-lo com os alunos, sem o viver também com os colegas e com a administração? (Houot, 1993, pág. 28).*

Permaneço, pois, em aberto a questão de saber como é possível ao professor que trabalha isolado e solitário, quase sem alunos, encontrar motivação para responder aos desafios da educação para o Séc. XXI. O que ganham os alunos com o arrastar destas situações, frequentando escolas que continuam à margem do que se passa à sua volta? Como é que uma escola, com um professor e um aluno, poderá contribuir de alguma forma para travar a desertificação das nossas aldeias?

Como dissemos, estas questões assumem particular pertinência no distrito de Bragança cuja especificidade passamos a analisar.

### 1.1. Hábitos de trabalho

Os professores que trabalham no distrito de Bragança, em escolas de zonas rurais isoladas, não têm os desejáveis meios físicos, organizacionais, pedagógicos, didácticos, financeiros e humanos para o seu desempenho profissional.

Os professores vivem o seu dia a dia sós. Planificam as actividades curriculares sem a colaboração dos seus pares, visto que o único contacto formal acontece esporadicamente, ou seja, uma vez por mês na reunião de Conselho Escolar<sup>4</sup>.

Este isolamento tem estado associado a alguma autonomia no sentido em que, exercendo a sua actividade a sós com um grupo de crianças, o professor tem a liberdade para decidir as pequenas questões do dia a dia, apesar do excessivo número de normas e orientações superiores. Há um grau de hermetismo considerável no trabalho que o professor exerce, por força das condições de trabalho e, possivelmente, das condições de funcionamento das escolas.

Não há tradição de uma cultura colaborativa, nem mecanismos de comunicação entre as escolas e os profissionais, mesmo a nível informal. O que tem sido regra é a preocupação de cumprir os programas, fazendo-o o melhor possível, apesar dos condicionamentos e inovando para suprimir a falta gritante de recursos inexistentes (índices baixos de higiene e segurança, más condições dos edifícios, instalações sanitárias deficientes, falta de materiais, etc) necessários para criar uma escola pública de qualidade.

*No essencial as escolas têm-se regido por normas de autoridade e de disciplina, mesmo quando se tem como objectivo promover a interacção e a cooperação dos diferentes actores. Ora, é da natureza da "norma" isolar o professor dos outros, na medida em que prevê, ou prescreve, procedimentos, ou faz recomendações, reduzindo a necessidade do trabalho cooperativo como forma de encontrar soluções. É com este tipo de cultura normativa que os professores têm gostado de viver (...) (Clímaco, 1995, pág.13).*

Porém, também estes professores não se habituaram a partilhar experiências pedagógicas, a prestar contas da sua actividade aos elementos exteriores da comunidade, a participar na administração das suas escolas (estando dependentes das estruturas desconcentradas da administração educativa, CAE/DLE's)<sup>5</sup> e em troca são «autónomos» no dia a dia da sua prática docente, embora sem poder de decisão.

Esta situação resulta de uma herança de muitos anos. Estes profissionais habituaram-se a estar dependentes e é muito difícil ultrapassar este processo lento que obriga à assunção de responsabilidades que nunca lhes foram atribuídas. O que acontece, ou seja, o que tem sido tradição, é que o professor é o «faz-tudo» da escola. Para além das funções educativas, ele é o relações públicas, o funcionário administrativo, o auxiliar de manutenção, o médico, o psicólogo. Em suma, é ele próprio a organização escola.

A excessiva normatização da vida dos professores, o isolamento geográfico e profissional também não têm contribuído para criar uma cultura profissional, nem hábitos de convívio, que facilitem uma intervenção mais autónoma e mais participada.

Sabemos também que o facto destas escolas não possuírem gabinetes ou outros espaços condignos que possibilitem espaços de convívio e de reunião tem sido um factor negativo para o desenvolvimento de laços de pertença e de solidariedade entre estes docentes. Também o isolamento em que estes exercem a sua actividade tem sido factor negativo para a construção de uma identidade profissional e tem-lhes retirado capacidade reivindicativa.

<sup>4</sup> Actualmente foi substituído pelo Conselho de docentes (conforme Dec.-Lei 115-A/98, de 4 de Maio).

<sup>5</sup> Actualmente, Coordenação Educativa e Agrupamentos de Escolas.

Estes docentes interiorizam um complexo de inferioridade infundado, que lhes tem trazido um certo mal estar, insatisfação e, em alguns casos, vontade explícita de mudar de nível de ensino.

Numa perspectiva de promoção da mudança, a acção pedagógica assenta na evolução, na oposição, na complementaridade de reflexão, na complexidade de pensamentos e nas acções divergentes, sempre num contexto de projectos portadores de formas críticas das próprias experiências e de auto-gestão. Aqui ganha substância a ideia de um professor como entidade intelectual e crítica. Podemos afirmar que o professor profissional reflexivo não existe, constrói-se sobre os êxitos e os fracassos quotidianos, num exercício permanente.

## 1.2. Condições de trabalho

A criação de um conjunto de escolas públicas do 1.º ciclo do ensino básico em zonas rurais foi durante algumas décadas, um símbolo de progresso e desenvolvimento social. Desde sempre, a criação desta rede de escolas esteve, de alguma forma, ligada a interesses políticos/eleitorais e economicistas.

Estas escolas permanecem imutáveis e alunos e professores vêem-se confrontados no dia-a-dia com falta de meios facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

*A educação a formação e a acção cultural têm sido consideradas como importantes factores de indução do desenvolvimento. Esta evidência ganha, contudo, maior significado para todos aqueles que vivem nas zonas de grande interioridade, bem como para os que combatem em torno da defesa de um desenvolvimento equilibrado e sustentado. Mas, a generalidade das escolas do 1.º ciclo do ensino básico do ponto de vista organizacional, das condições físicas e do seu equipamento, está longe de poder dar o seu contributo desejável a uma tal ideia de desenvolvimento (in Jornal da Fenprof, Fevereiro de 1997, pág.10).*

São escolas de uma sala (quando muito duas) onde há ainda as velhas carteiras, um quadro negro, um estrado, mapas e também grandes carências de material e muitas vezes, também, falta de aquecimento. A grande maioria foi construída durante o período do Estado Novo, as chamadas «Escolas do Plano dos Centenários», que já não se ajustam às necessidades do tempo presente, visto que um grande número está em mau estado de conservação e não possuem espaços diferenciados que permitam aos professores trabalharem determinados áreas curriculares.

Para além das condições de funcionamento das escolas, **que se cruzam** com as condições de trabalho dos professores, há a considerar as deslocações diárias que os professores têm que fazer, as quais, do nosso ponto de vista, são um factor negativo para o desempenho profissional dos docentes que exercem em zonas rurais. Grande parte destes não são oriundos dos locais onde exercem a sua actividade e percorrem diariamente dezenas de quilómetros entre as suas residências e as escolas. Da aldeia apenas conhecem o caminho que os leva à escola, a escola, os alunos, o caminho de regresso à sede de concelho e, esporadicamente, o presidente da Junta de Freguesia, com quem estabelecem pequenos diálogos para falar das muitas lacunas ou faltas destas escolas.

Nada atrai estes profissionais nos locais onde exercem. Assim, chegam à escola, dão as suas aulas e regressam. Não estabelecem laços ou afinidades e, muitas vezes,

são estranhos portadores de uma linguagem e duma cultura que os seus alunos não entendem. Concretamente, no distrito de Bragança, a grande maioria dos docentes desloca-se diariamente mais de 50 quilómetros, ao longo de quinze ou vinte anos de carreira<sup>6</sup>. Alguns deles toda a sua carreira.

Logicamente isto gera um certo mal estar, desmotivação profissional, vontade explícita de mudar de sector de ensino.

Em nosso entender, esta escola em nada contribui para o desenvolvimento local ou para desacelerar o processo de desertificação crescente que se verifica na região. Não é a escola de lugar único, frequentada por um ou dois alunos, que pode alterar este estado de «coisas». Mas, afinal, de que forma a escola pode contribuir para o progresso desse meio rural?

Consideramos que isto é um processo que se resolve com políticas concertadas e não apenas pela teimosia de manter estas escolas em funcionamento. O desenvolvimento necessário passa pela reestruturação da actual rede escolar, criando pequenos agrupamentos, pela regulamentação de incentivos à fixação dos docentes em escolas isoladas e desfavorecidas, tais como: subsídio de fixação, atribuição de habitação na área da escola ou subsídio de residência, subsídio de deslocação, prioridade na concessão de licenças (ou outras), prioridade no acesso á formação contínua, bem como alguns direitos já consagrados no ECD e ainda não regulamentados.

Este tipo de rede escolar contribuiu obviamente pela criação de um conjunto de problemas e dificuldades que enfrentam hoje a generalidade das escolas, os alunos, os professores do 1.º ciclo do ensino básico: o isolamento humano, social e profissional; a penúria de recursos, a instalação de rotinas; a cristalização de dependências hierárquicas diversas (in Jornal da Fenprof, Fevereiro de 1997, pág.10).

Acontece que os professores e alunos da «Escola Alicerce» são pouco reivindicativos e por isso têm pouca vocação mediática (falta-lhes a sala de convívio, conhecida pela sala dos professores onde se discutem variados aspectos profissionais ou outros e onde se estabelecem laços com os pares).

*Os primeiros pelo isolamento em que trabalham, pela rotina instalada na classe docente, pelo estatuto social degradado (...), os segundos porque ainda não têm capacidade de se organizarem e reclamarem os seus direitos de homens do amanhã (Silva, 1998, pág. 50).* O reduzido número de crianças, a dispersão da rede escolar e o completo isolamento não permitem que se constituam verdadeiras comunidades educativas e com muita dificuldade estas pequenas escolas, com um só professor, cumpram o seu papel educativo e social, dificultando a constituição de equipas pluridisciplinares, conforme o preconizado na LBSE, art.º 8, n.º 1. Assim o professor isolado no aspecto humano, geográfico e pedagógico, cria rotinas, desmotiva-se, agarra-se aos programas. E, sem condições, não pode o professor ser agente da mudança educativa e social, nem sentir-se realizado no desempenho das suas funções, respondendo aos desafios que coloca a educação para o Séc. XXI, ou seja: favorecer atitudes de solidariedade social, colegialidade e de participação activa na vida da comunidade. Não se tenha a ilusão de que meia dúzia de medidas avulsas no sector da educação, concretamente nestes níveis de ensino, são suficientes para vencer o isolamento das populações e dos professores, travando assim o acelerado processo de desertificação desta região.

<sup>6</sup> Como constatamos no nosso inquérito e que iremos ver já no ponto seguinte deste trabalho.

E se a educação para o Séc. XXI dá primazia aos valores que acabamos de referir, que condições são dadas aos professores para os desenvolver e transmitir aos seus alunos?

Como ensinar a colegialidade, como transmitir esse valor sem o praticar, sem ter em conta as relações com o Outro?

Para responder a estas interrogações, que como dissemos, motivaram toda a nossa pesquisa, recolhemos alguns dados através dos instrumentos de investigação que passamos a analisar de seguida:

## 2. Análise do questionário

### 2.1. Caracterização da amostra

Partindo de um universo de 1260 professores/educadores que exerciam as suas funções no distrito de Bragança, determinamos uma amostra de 8%. Foram inquiridos 100 docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, entre os quais 30 são educadores e 70 são professores, todos eles desenvolvendo a sua actividade no distrito de Bragança.

### 2.2. Delimitação do problema

Conhecendo as realidades distritais e tendo como população alvo os professores dos níveis já referidos que trabalham em contextos de isolamento geográfico, era nosso propósito reflectir em que medida o isolamento profissional inibe o processo de construção da identidade profissional docente.

### 2.3. Definição de objectivos

- Reflectir sobre as questões do exercício da docência quando exercida em contextos de isolamento geográfico do ponto de vista dos professores;
- Indagar as questões da identidade profissional;
- Averiguar se o isolamento geográfico é factor facilitador ou inibidor do processo de construção da identidade profissional docente.

### 2.4. Metodologia

Foi elaborado um questionário como instrumento de trabalho com a finalidade de inquirir uma amostra representativa dos docentes deste distrito.

Através das perguntas formuladas, pretendíamos abordar as questões da identidade docente tais como: razões de ingresso na profissão, expectativas sociais face à profissão e imagens da escola, bem como abordar a forma como os professores percebem o momento crucial que estes níveis de ensino estão a vivenciar através da implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, mas que até ao momento não teve reflexos práticos no distrito. Por outro lado, tínhamos a preocupação de saber como os docentes entendem o isolamento profissional. Assim, através de questões abertas, procuramos conhecer a forma como analisam este processo face aos novos desafios da escola para o Séc. XXI.

Dividimos pois o questionário em 4 partes distintas, embora isso não esteja identificado no exemplar que se encontra nos anexos deste trabalho. Na I parte caracterizamos a amostra dos inquiridos (pergunta 1, 2 e 3). Na II queríamos tratar as questões da identidade docente através dos aspectos já referidos no 2.º parágrafo da metodologia (pergunta 4, 5, 6 e 7). Na III parte referimos o exercício da docência em contextos marcados pelo isolamento, procurando através de questões abertas recolher a opinião dos professores (pergunta 8, 9, 10 e 11). Na IV parte e através da pergunta 12, saber a forma como os professores visualizam esta nova forma de organizar a escola e como se percebem em relação à situação profissional na carreira. Houve ainda a preocupação de abrir um espaço onde os docentes poderiam registar as questões/reflexões que entendessem relevantes para o estudo em questão (pergunta 13).

Finalmente, pretendíamos cruzar algumas destas questões de forma a analisar os pontos de identidade profissional, quando a docência é exercida num distrito onde os professores e as escolas estão separados por distâncias físicas consideráveis.

### 2.5. Plano de apuramento dos resultados

O tratamento estatístico dos inquiridos foi um processo moroso pois havia que introduzir os dados (um por um) no computador. No tocante às questões de resposta aberta foi necessário fazer uma leitura atenta das respostas, com a finalidade de agrupar as respostas "iguais" por forma a considerar integralmente todas as opiniões, sem alterar o seu conteúdo. Relativamente aos programas informáticos utilizados foram:

- para o tratamento estatístico o "Statistic Program for Social Sciences" - S.P.S.S. para Windows, versão 7.5;
- para elaboração dos gráficos - Folha de cálculo Microsoft Excel, versão 7.0 para Windows 95;
- finalmente, o Processador de Texto Microsoft Word, Versão 7.0 para Windows 95 na elaboração dos comentários e dos resultados.

### 2.6. Análise e caracterização estatística

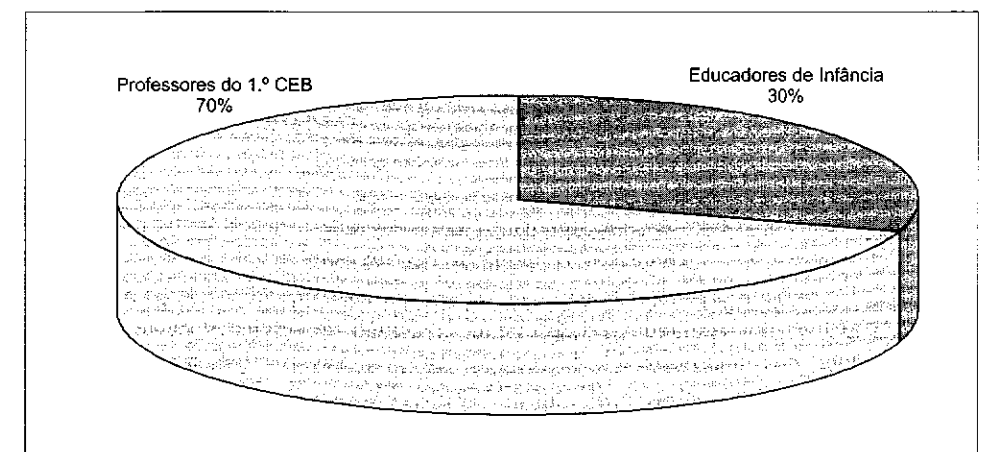


Gráfico 1: Educadores/Professores

Foram inquiridos 100 docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, dos quais 70 são professores do 1.º ciclo do ensino básico e 30 são educadores de infância.

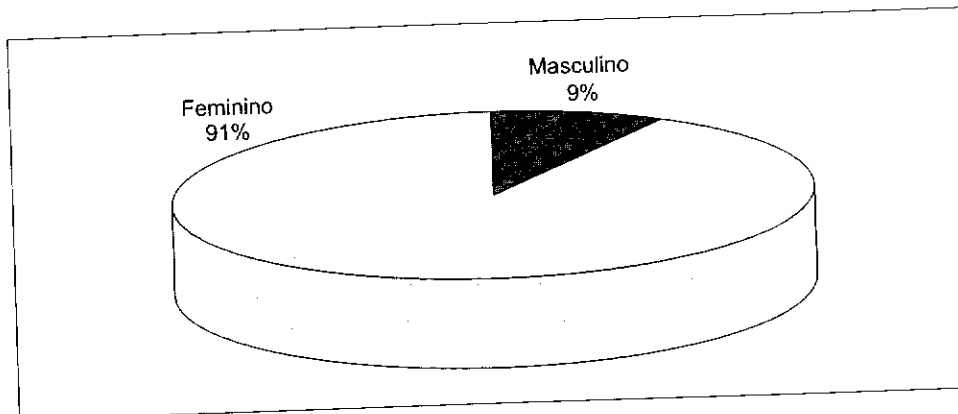


Gráfico 2: Sexo dos inquiridos

Pela análise dos dados verificamos que de entre os inquiridos 91% são indivíduos do sexo feminino e apenas 9% são do sexo masculino. Constatamos que é uma profissão exercida maioritariamente por mulheres, predominando a feminização da função docente, relativamente a estes níveis de ensino.

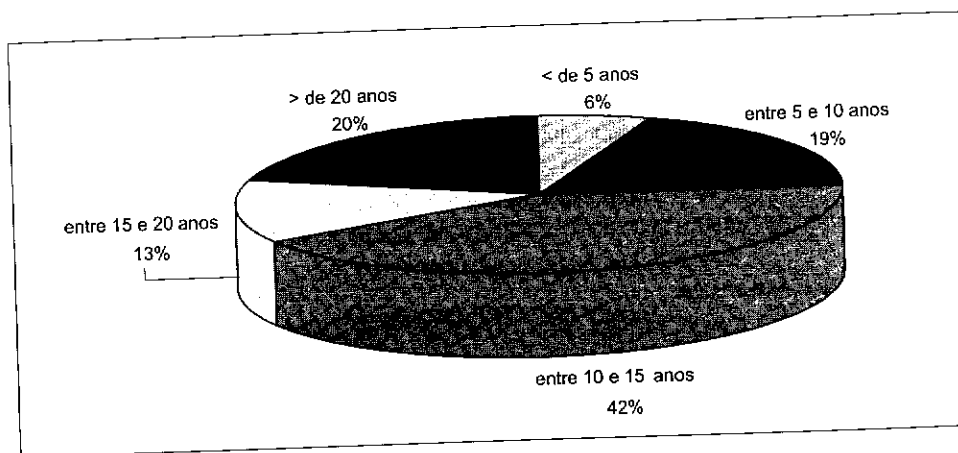


Gráfico 3: Tempo de serviço docente

Pela análise dos resultados relativamente ao tempo de serviço docente, observa-se que do total dos inquiridos, 6% exerce há menos de 5 anos, 19% situa-se entre os 5 e os 10 anos, 42% entre os 10 e os 15 anos, 13% entre os 15 e os 20 anos e finalmente aqueles que estão na docência há mais de 20 anos, representados por uma percentagem de 20%. Verificamos que o período entre os 10 e os 15 anos de docência é a parte mais significativa dos inquiridos, ou seja 42%.

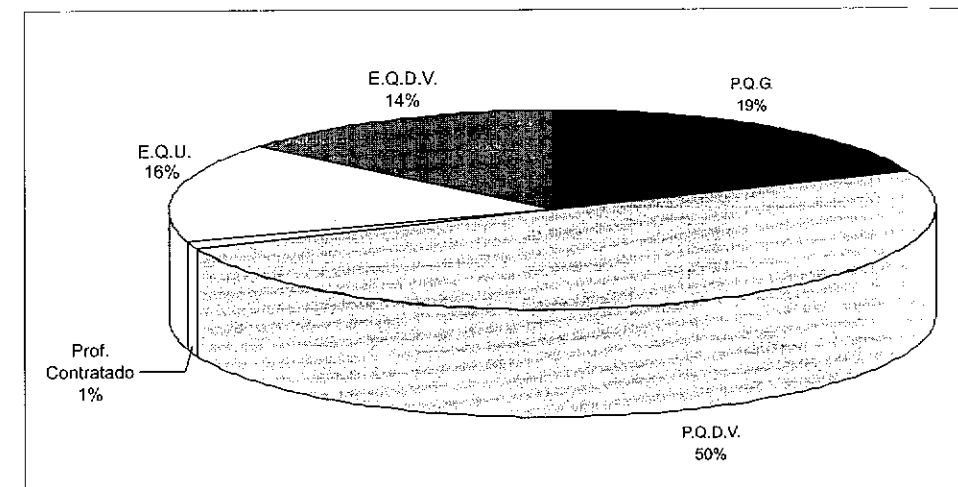


Gráfico 4: Tipo de vínculo ao Ministério da Educação

Pela análise do gráfico observamos que 50% dos docentes inquiridos, são professores que pertencem ao quadro distrital de vinculação; 19% são professores do quadro geral e apenas 1% corresponde a 1 professor contratado; 14% são educadores de infância do quadro distrital de vinculação e 16% são educadores de infância do quadro único<sup>7</sup>.

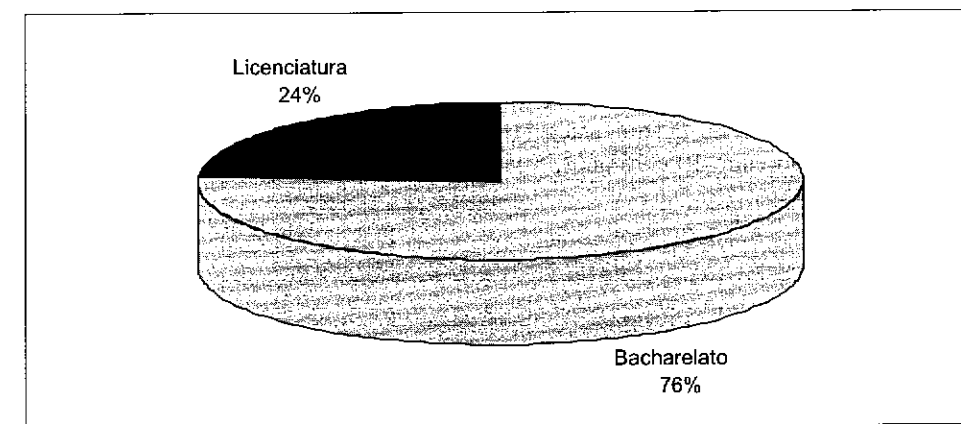


Gráfico 5: Habilitações Académicas

Em relação às habilitações verificamos que 76% dos inquiridos exercem a sua profissão com a habilitação académica de bacharelato que era a habilitação mínima exigida. Os restantes 24% possuem já o grau de licenciatura, que é a exigência actual para ingresso na docência nestes níveis de ensino, conforme o estipulado no n.º 1 do art.º 31 da Lei 115/97 de 19 de Setembro.

<sup>7</sup> A designação actual é de Quadro de Escola, para os quadros geral e único e quadro de zona pedagógica para o quadro de vinculação.

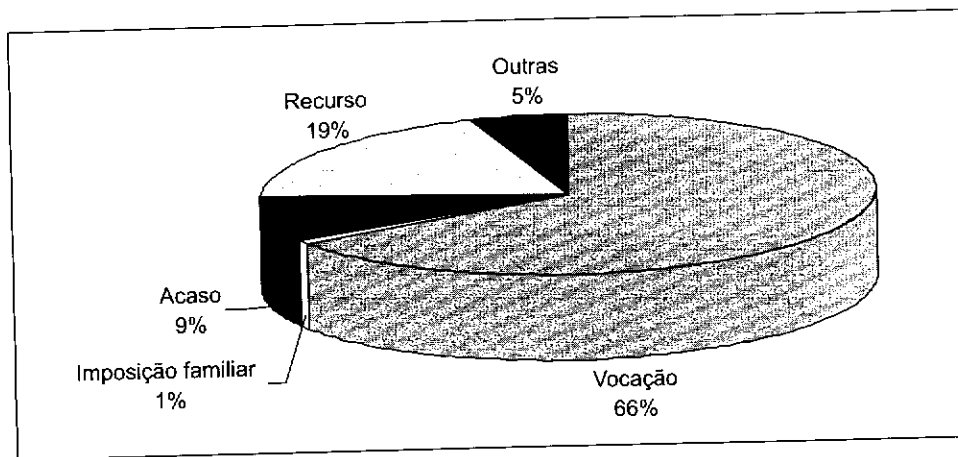


Gráfico 6: Tempo de serviço docente vs. tipo de vínculo ao Ministério da Educação

Relativamente aos professores do quadro distrital de vinculaçao (50 indivíduos), exactamente metade ou seja, 25 (50% destes) exercem a profissao entre os 10 e 15 anos, dos restantes 25, 12 exercem entre 5 e 10 anos, 6 entre 15 e 20 anos, 5 há menos de 5 anos e apenas 2 exercem há mais de 20 anos.

No que se refere aos professores do quadro geral, dos 19 indivíduos apenas 1 exerce há menos de 5 anos e os restantes já exercem há mais de 16 anos (18 indivíduos).

Os educadores de infancia do quadro distrital de vinculaçao (14 indivíduos) exercem a profissao entre 5 e 15 anos, estando 6 desses indivíduos entre 5 e 10 anos e os restantes 8 entre 10 e 15 anos de serviço.

Dos educadores do quadro único (16 indivíduos), a maior parte (9 indivíduos), exerce a profissao entre 10 e 15 anos, 5 já há mais de 20 anos e 2 entre 15 e 20 anos de serviço.

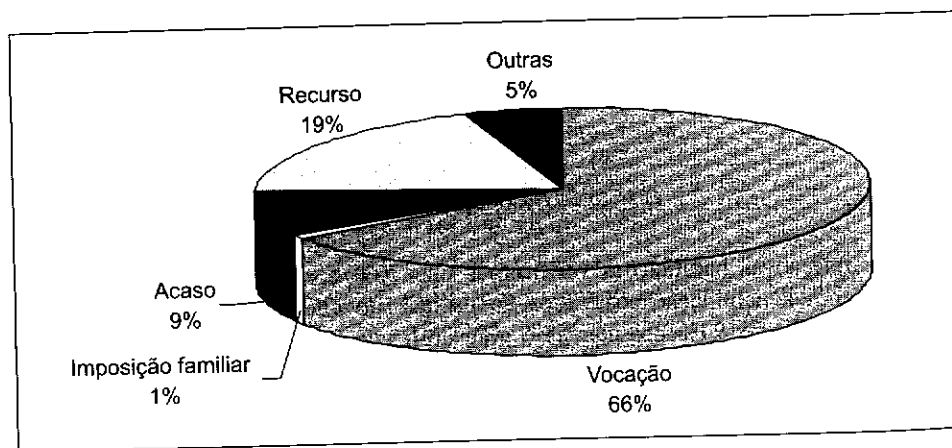


Gráfico 7: Razões de ingresso na profissao

Pela análise do gráfico constata-se que dos inquiridos apenas 1% referiu como razão do ingresso na docência, a imposiçao familiar, 5% apontou outras razões, enquanto 9% atribuiu ao acaso essa opção, 19% referiu que a profissao foi um recurso. A grande maioria, ou seja, 66% apontou a vocaçao para justificar o seu ingresso nesta profissao.

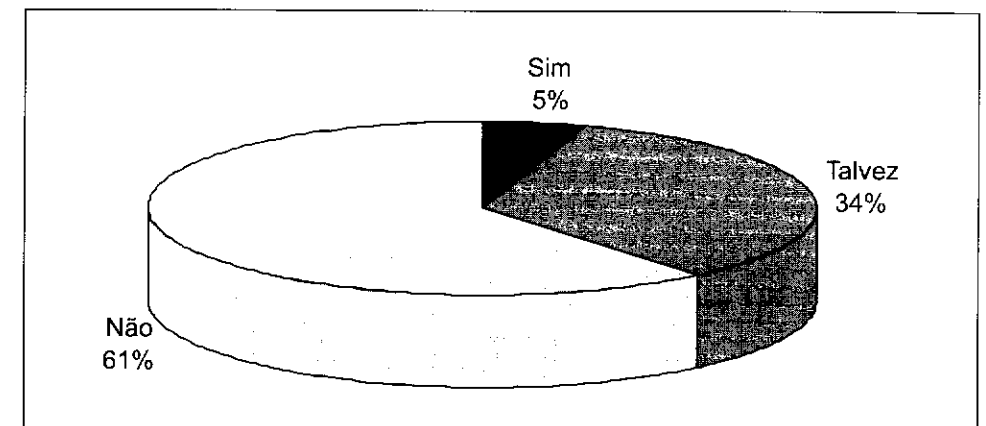


Gráfico 8: Mudar de profissao

Ao analisar os dados verificamos que 5% dos inquiridos mudariam de profissao se tivessem essa oportunidade, 34% equacionam também essa possibilidade e 61% dizem que não mudariam de profissao. Constatamos então que apenas 39% colocam a possibilidade de fazer outras opções profissionais.

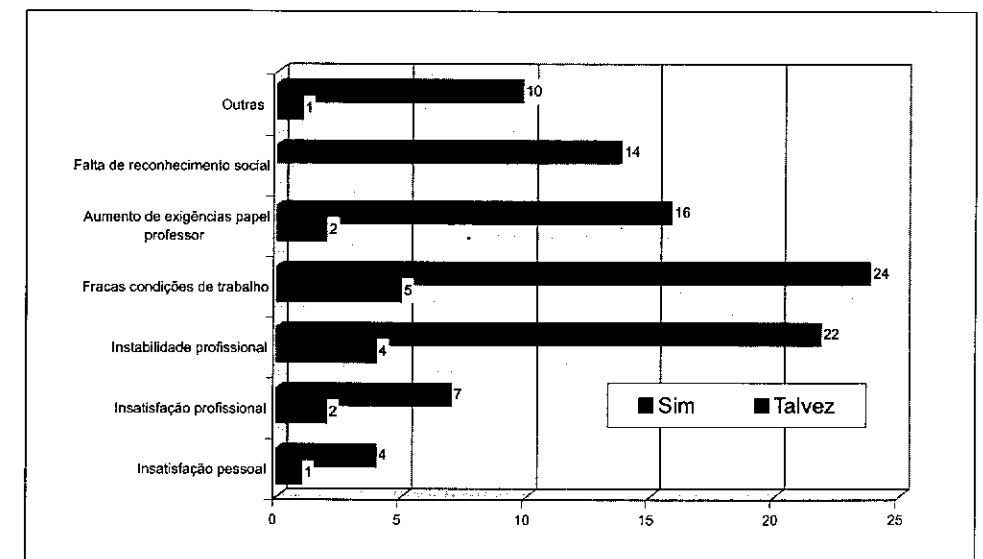


Gráfico 9: Razões pelas quais mudavam de profissao

Dos 39% que possivelmente mudavam de profissão, verificamos que apenas 5 afirmam que se tivessem oportunidade mudariam de profissão, sendo que os restantes 34 talvez o fizessem, embora fosse uma questão a considerar.

Quanto às múltiplas razões evocadas pelos 39%, que no gráfico anterior afirmam que sim ou que talvez mudassem de profissão, verificamos que as fracas condições de trabalho (29 escolhas) são a possível razão, logo seguidas da instabilidade profissional (26 escolhas). O aumento das exigências do papel do professor (18 escolhas) e a falta de reconhecimento social (14 escolhas), são duas das razões que antecedem a insatisfação quer a nível profissional (9 escolhas), quer a nível pessoal (5 escolhas). No entanto, houve 11 escolhas que apontaram outras razões não especificadas pelas quais mudavam de profissão.

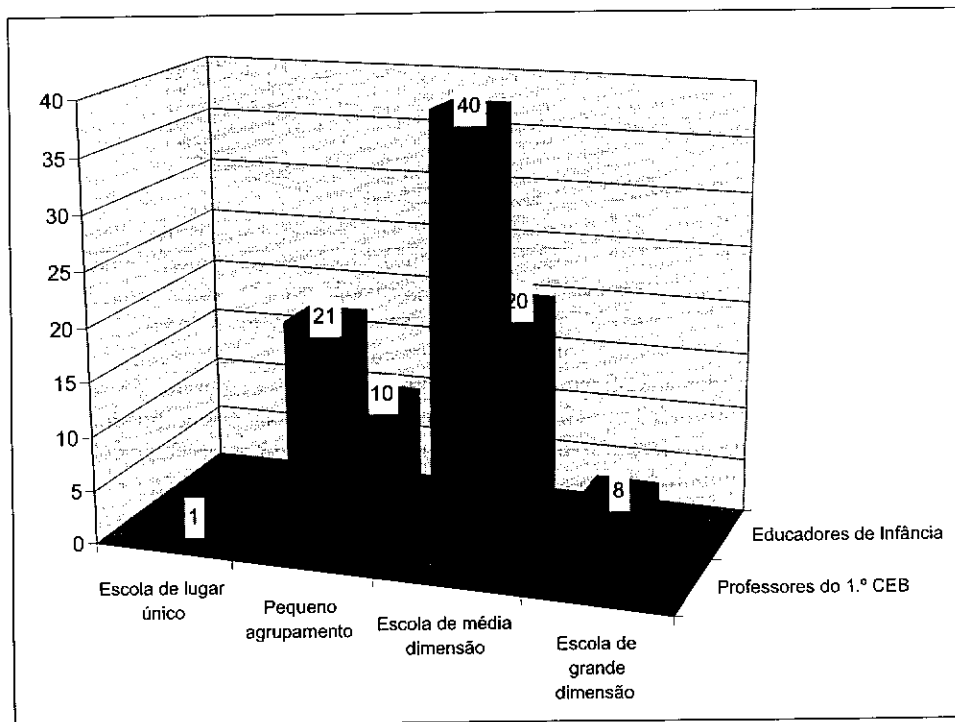


Gráfico 10: A Escola da sua opção

Ao analisar o tipo de escola porque optariam os docentes inquiridos, observamos que dos 70 professores, 40 (57%) escolheriam uma escola de média dimensão, 21 (ou seja 30%) um pequeno agrupamento de escolas, 8 (11%) escolheriam uma escola de grande dimensão e apenas 1 (1,5%) escolheriam trabalhar numa escola de lugar único.

Relativamente aos educadores de infância (30 indivíduos), verificamos que 20 (67%) optariam por uma escola de média dimensão e 10 (33%), escolheriam trabalhar num pequeno agrupamento de escolas.

Importa assinalar que apesar de uma das opções presentes nesta questão ser a escolha de uma escola isolada, ela não foi seleccionada por nenhum dos inquiridos.

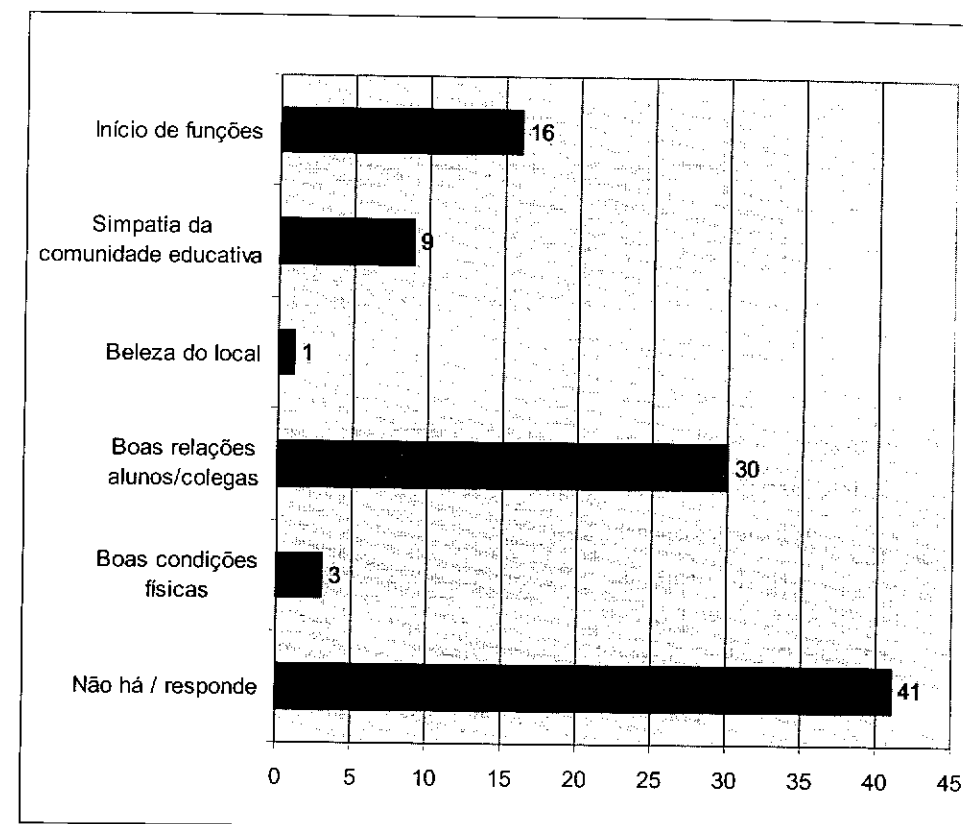


Gráfico 11: Registo de imagens positivas da Escola

Pela análise do gráfico verificamos que, quando foi pedido aos inquiridos que registassem as imagens positivas da escola, apenas 59% o fizeram. Então observamos que apenas 1% referem a beleza do local, concretamente a situação geográfica da escola; 3% assinalam as boas condições físicas, salientando que iniciaram a sua profissão no Arquipélago dos Açores; 9% retêm como imagem positiva a simpatia da comunidade educativa (famílias, delegados escolares e autarcas), 16% referem o início de funções, aliando isso ao desejo de encontrar uma saída profissional, 30% enfatizam as boas relações (amizade ou profissionais) que estabeleceram quer com os seus alunos, quer com os seus pares e 41% não respondem a esta questão ou não consideram haver imagens positivas da escola onde iniciaram funções.

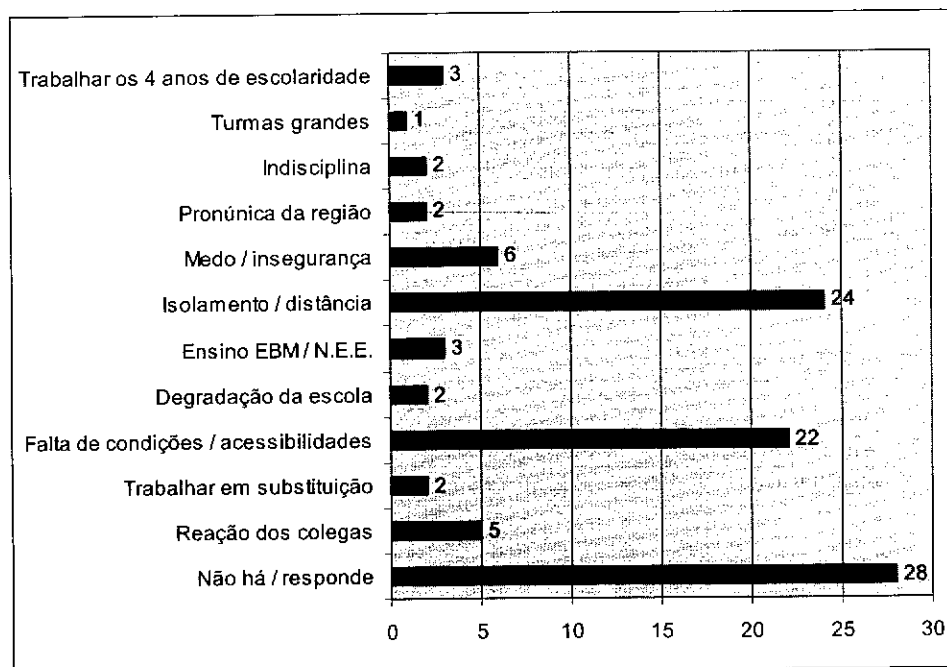


Gráfico 12: Imagens negativas da Escola

Do total dos inquiridos que assinalaram imagens negativas da escola onde iniciaram funções (72%), constatamos através da leitura do gráfico que a grande maioria, 52% apontam como as três principais razões o isolamento/distância (24%), a falta de condições/acessibilidades (22%) e o medo/insegurança (6%). 11% consideram como experiência negativa a reacção fria dos colegas mais velhos (5%), a dificuldade de trabalhar com os 4 anos de escolaridade (3%), o facto de trabalhar no ensino básico mediatizado (EBM) e ainda com crianças de necessidades educativas especiais (NEE), sem a devida preparação específica.

Os restantes 9% assinalam como imagens negativas da escola, a indisciplina (2%), pronúncia da região (2%), degradação da escola (2%), o trabalho em substituição (visto que isso provoca instabilidade pessoal e profissional) (2%) e ainda o facto de trabalhar com turmas grandes (1%).

Por fim, 28% dos inquiridos não responde a esta questão ou dizem não ter imagens negativas da escola.

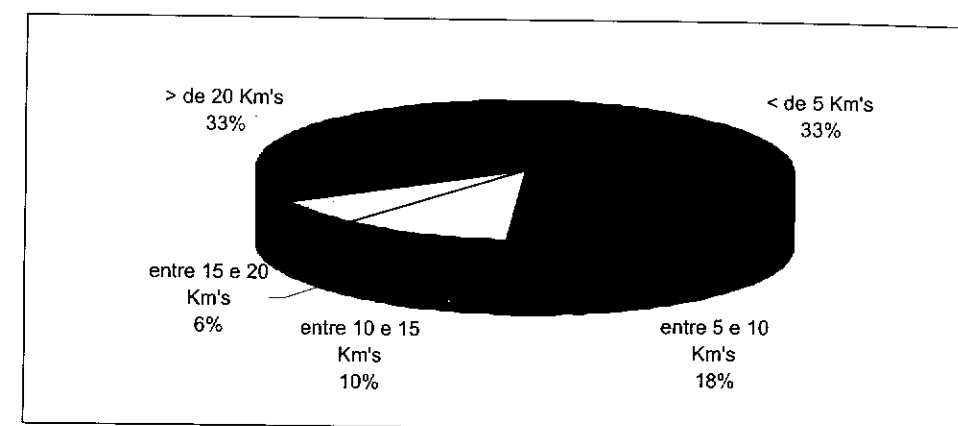


Gráfico 13: Escola onde exerceu mais próxima da residência

Pelos resultados apresentados neste gráfico, verificamos que a escola em que os inquiridos exerceram e que era mais próxima da sua residência habitual, encontrava-se a uma distância inferior a 5 km (33%), entre 5 e 10 km (18%), entre 10 e 15 Km (10%), entre 15 e 20 km (6%) e os restantes 33% a escola mais próxima distava da sua residência habitual mais de 20 km, o que é na verdade um número significativo dos inquiridos.

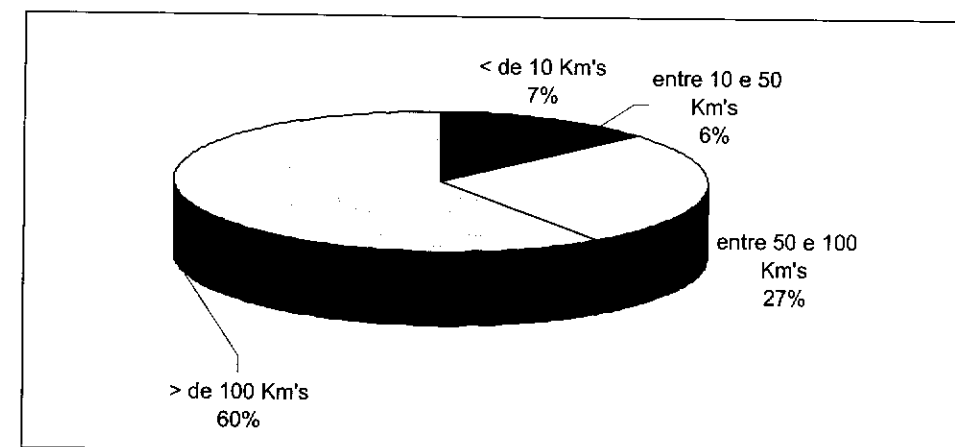


Gráfico 14: Escola onde exerceu mais distante da residência

Pela análise dos resultados relativamente à escola em que estes docentes exerceram e que ficava mais distante da sua residência, constatamos que apenas 7% destes se deslocaram a uma distância inferior a 10 km, 6% foram colocados em escolas que se situavam entre os 10 e os 50 km, 27% entre os 50 e os 100km's e importa referir que 60% dos inquiridos trabalham ou já trabalharam a mais de 100 km's da sua residência.

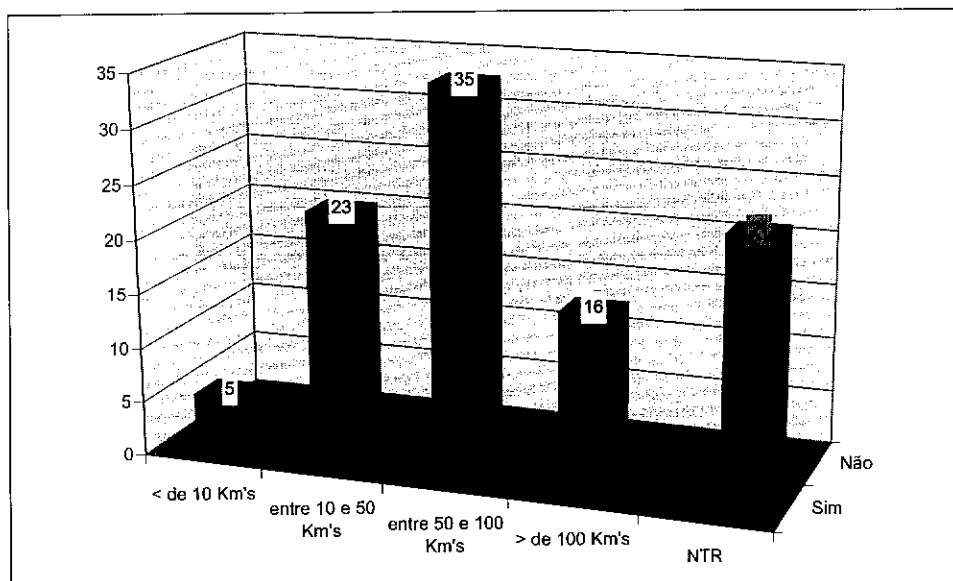


Gráfico 15: Distância percorrida no ano-lectivo de 1998/99

Dos indivíduos inquiridos neste gráfico, verificamos que 21% destes não têm que responder pois não fazem deslocações diárias e dos restantes 79%, 5% fazem deslocações diárias até 10 km's, 23% percorrem entre 10 e 50 km's, 35% fazem entre os 50 e os 100 km's diários e os restantes 16% fazem mais de 100 km's diários para ir trabalhar.

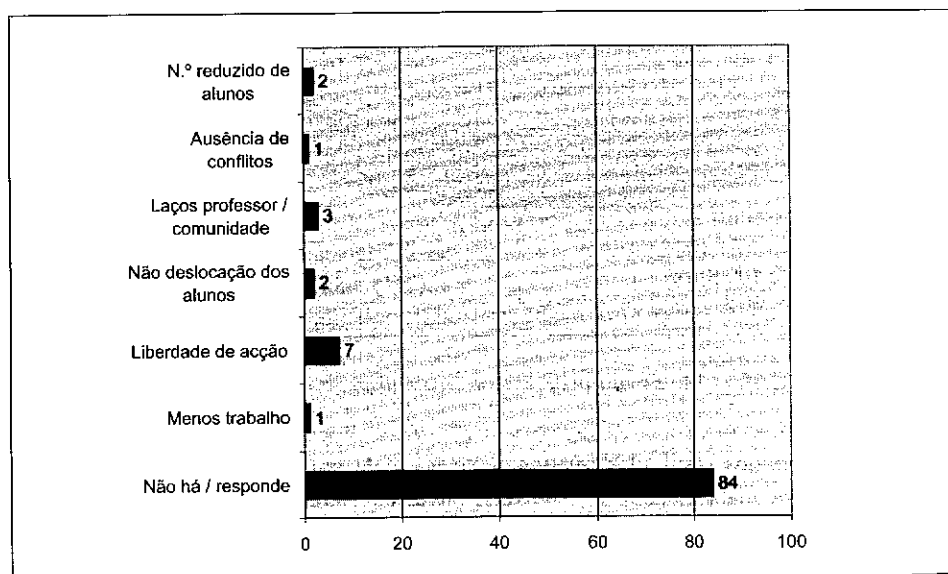


Gráfico 16: Aspectos positivos para o professor que trabalha em contextos de isolamento profissional

Pela análise do gráfico verificamos que 84% dos inquiridos ou não respondem ou dizem não haver aspectos positivos para o professor que trabalha em contextos de isolamento profissional.

Dos restantes 16%, 7% enfatizam como vantagem uma maior liberdade de acção, 3% assinalam que é possível estabelecer laços mais estreitos entre o professor e a comunidade, 2% dizem que o número reduzido de alunos facilita o trabalho docente e outros 2% consideram como vantajoso não haver necessidade de deslocações diárias para os alunos, 1% refere que não há conflitos e finalmente 1% diz que trabalhar nestes contextos implica menos trabalho.

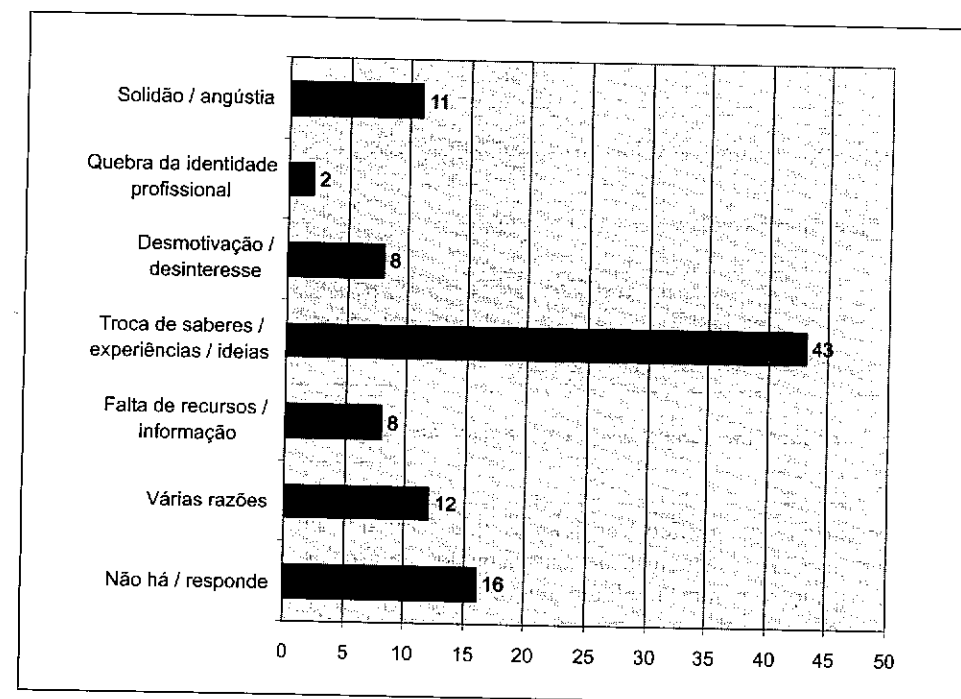


Gráfico 17: Aspectos negativos para o professor que trabalha em contextos de isolamento profissional

Em relação aos aspectos negativos podemos verificar que 2% dos inquiridos dizem que estes contextos quebram a identidade profissional, 8% referem a falta de recursos e a falta de informação que chega a estes professores e a mesma percentagem de 8% focam a desmotivação e o desinteresse, 12% apontam várias razões, ou seja, não referem apenas uma ou outra mas um conjunto destas, 11% relevam a solidão e a angústia.

Os restantes 43%, ou seja, uma parte significativa destes dizem haver falta de troca de saberes/experiências e ideias, porque percebem de grande relevância as relações pessoais e profissionais entre os pares. De realçar que existe uma percentagem de 16% que afirmam não haver aspectos negativos para o professor que trabalha em contextos de isolamento profissional.

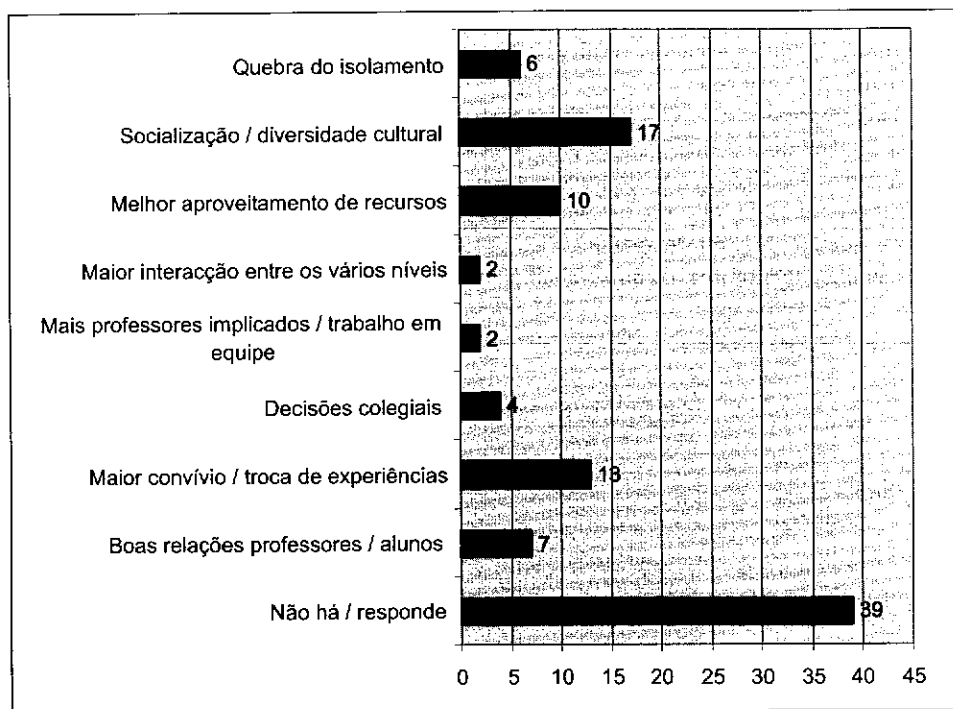


Gráfico 18: Vantagens da constituição dos agrupamentos de Escola

Pela análise do gráfico verificamos que 39% dos inquiridos consideram não haver vantagens na constituição de agrupamentos de escolas, ao passo que 17% referem que os agrupamentos facilitam maior socialização e diversidade cultural, 13% salientam maior convívio e maior troca de experiências, 10% falam em melhor aproveitamento dos recursos, 7% referem as boas relações professores/alunos, 6% apontam a quebra do isolamento como factor positivo dessa nova forma de organizar a escola, 4% referem que as decisões a tomar são mais colegiais, 2% dizem que isso facilita a interacção entre vários níveis de ensino e outros 2% falam na possibilidade de desenvolver trabalhos em equipa, pois há mais professores implicados nos projectos a emprender.

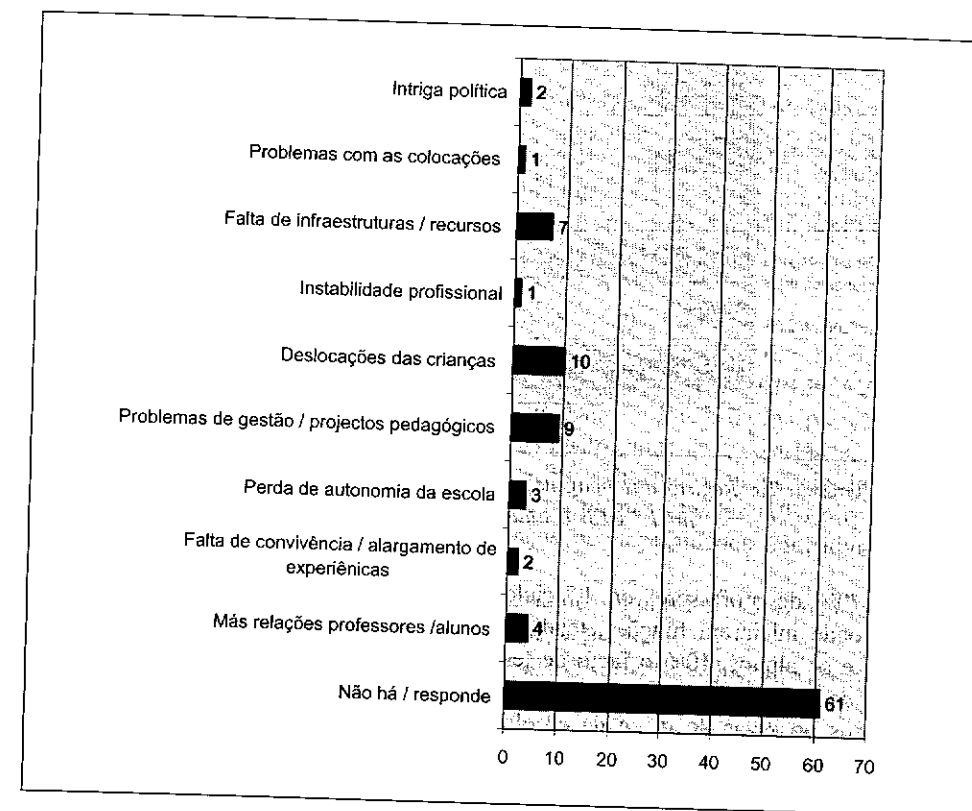


Gráfico 19: Desvantagens da constituição dos agrupamentos de Escola

No gráfico relativo às desvantagens da constituição dos agrupamentos de escola, observamos que dos inquiridos 61% ou não respondem ou dizem não haver desvantagens. Dos restantes 39%, 10% referem que pode haver desvantagens se isso implicar deslocações das crianças para escola pólo, 9% dizem que podem surgir problemas de gestão e de projectos pedagógicos quando numa escola tiverem que coabitar vários níveis de ensino, 7% constatam que faltam infra-estruturas e recursos para avançar para esta nova forma de organizar a escola, 4% salientam que também essa organização pode provocar más relações entre professores e entre alunos, 3% falam na perda de autonomia que tinham estas escolas, enquanto escolas de lugar único, 2% falam de falta de hábitos de convivência e de alargamento de experiências entre professores dos vários níveis de ensino e ainda outros 2% acentuam a possibilidade de passar a haver intriga política com a chegada dos novos parceiros à escola.

Finalmente, 1% diz que pode haver problemas na colocação de professores e igual percentagem (1%) avança com a ideia de que ao agrupar escolas pode haver instabilidade profissional pois, possivelmente, isso reduziria o número de professores a colocar.

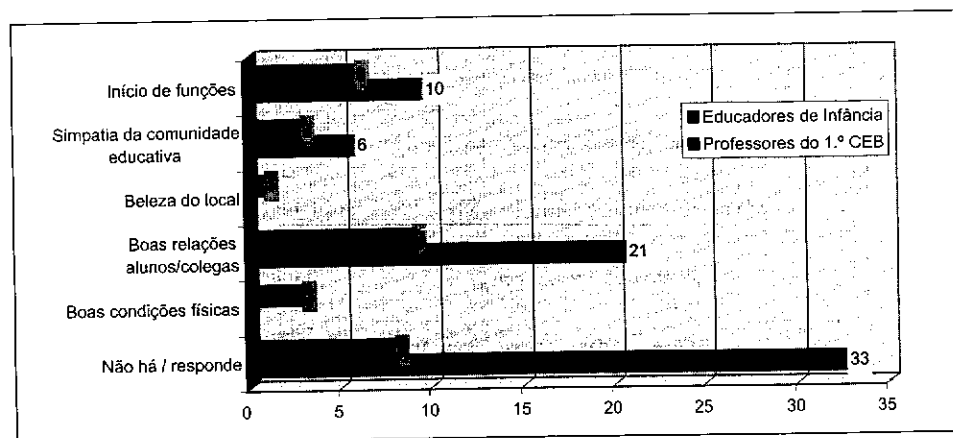


Gráfico 20: Registo das imagens positivas da Escola pelos Professores do 1.º CEB e Educadores de Infância

Dos 70% de professores do 1.º ciclo, apenas 37% indicam um registo positivo da escola onde iniciaram funções, tendo 21% destes escolhido as boas relações com os colegas e os alunos, 10% o facto de terem iniciado as suas funções docentes e 6% a simpatia da comunidade educativa. Os restantes 33% não responderam ou não guardam imagens positivas do dia e da escola onde iniciaram funções.

Dos 30% de educadores de infância, apenas 8% também não guardam imagens positivas do dia e escola onde iniciaram funções, embora os restantes 22% tenham apontado múltiplas razões, de onde se destaca a beleza do local e as boas condições físicas da escola, por serem razões não evocadas pelos professores.

Importa salientar que à semelhança dos professores, também os educadores salientam como imagem mais positiva as boas relações com os alunos e com os colegas.

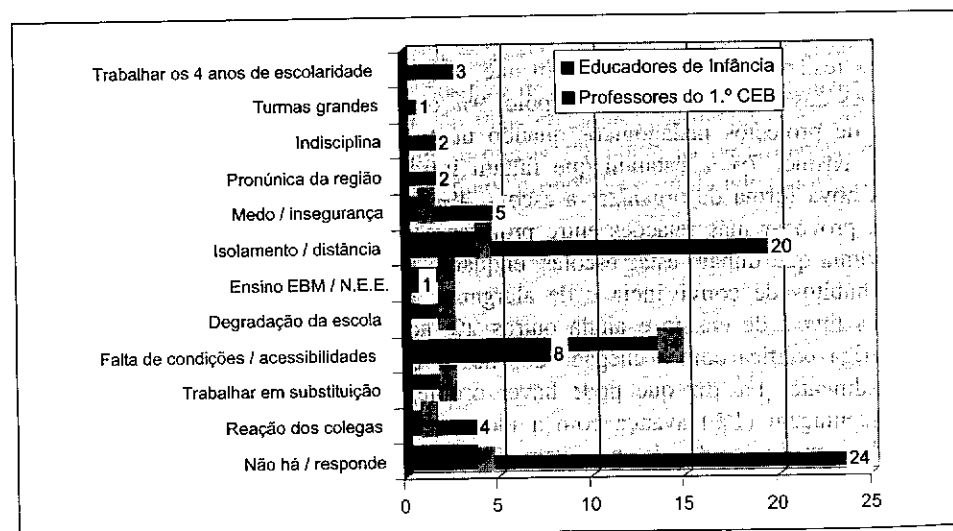


Gráfico 21: Registo das imagens negativas da Escola pelos Professores do 1.º CEB e Educadores de Infância

Pela análise do gráfico verificamos que dos 30 educadores inquiridos, uma parte significativa – 47% referem a falta de condições e as acessibilidades; 13% apontam o isolamento e as distâncias percorridas; 7% falam na dificuldade de trabalhar com crianças de necessidades educativas especiais; outros 7% salientam a degradação das escolas como factor negativo e falam na dificuldade de trabalhar em substituição mais 7% dos educadores. Houve ainda 6% que falam em medo / insegurança (3%) na má reacção dos colegas (3%) e por fim 13% dizem que não têm imagens negativas ou não respondem.

Quanto aos professores do 1.º ciclo, 29% falam do isolamento e da distância e 11% referem a falta de condições e as acessibilidades – **de notar que no que se refere aos educadores a ordem de importância é invertida nestes dois factores.**

De seguida 7% apontam o medo/insegurança, 6% falam da má reacção dos colegas, 4% apontam o facto de trabalhar com os quatro anos de escolaridade, 3% referem a indisciplina na sala de aula e ainda outros 3% salientam a pronúncia da região. Há ainda 2% que referem o facto de trabalhar com turmas grandes (1%) e o trabalho no ensino básico mediatizado e/ou com crianças de necessidades educativas especiais (1%).

Verificamos finalmente que a maior parte dos inquiridos (35%) não referem imagens negativas da escola ou não responderam à questão.

Relativamente à última questão do inquirido, onde os docentes poderiam registar as suas opiniões acerca dos temas do questionário, ou referir outros que não tivessem sido abordados, foi elaborada uma síntese/resumo mas que, por ser exaustiva, não cabe no âmbito desta publicação.

## 2.7. Interpretação dos resultados

Recordamos que o estudo decorreu no distrito de Bragança no qual exercem 1260 professores/educadores dos níveis de ensino de que falamos nesta pesquisa. A amostra de inquiridos abrangeu 8% do total, ou seja, exactamente 100 docentes. Este estudo permitiu-nos tirar algumas conclusões que passamos a sintetizar numa forma breve.

A primeira ideia é a de que os docentes que exercem nestes sectores de ensino são maioritariamente mulheres (91%). É pois uma profissão essencialmente feminina o que nos leva a concluir que existe feminização da função docente. Constatamos que do total dos inquiridos, 42% têm entre 10 e 15 anos de serviço docente, ou seja, estão ou a meio da sua carreira ou próximos, visto que esta se desenvolve num período de 30 ou 32 anos de serviço docente, se exercido na sua totalidade em monodocência.

Verificamos ainda que os professores na sua maioria pertencem ao quadro distrital de vinculação, enquanto que os educadores têm maioritariamente esse vínculo através do quadro único.

De acordo com a nossa amostra, salientamos que existe um número crescente de docentes licenciados, mas a maioria continua a exercer com o grau académico de bacharelato (76%).

Relativamente às razões porque ingressaram na docência, 66% dizem que esta escolha aconteceu por vocação. E como consequência, quando lhes perguntamos se mudariam de profissão, 61% disseram que não mudavam, embora 34% equacionassem essa possibilidade e 5% respondem afirmativamente. Assim, (34% + 5%) 39% dos docentes ao colocaram a possibilidade de opção por outras saídas profissionais,

levam-nos a acreditar que existe um número considerável de docentes que se encontram descontentes na carreira, por variados motivos.

As razões deste mal estar mais apontadas foram as fracas condições de trabalho com 24 escolhas e a instabilidade profissional com 22 escolhas. No primeiro caso já referimos que nestas escolas há grandes carências (falta quase tudo), no segundo caso constatamos que os quadros distritais de vinculação originam uma grande instabilidade pessoal e profissional visto que estes docentes são obrigados a concorrer anualmente, numa primeira fase a nível de Zona, para manter vínculo ao Ministério da Educação e numa segunda fase (1, 2 ou 3 de Setembro) às vagas sobranças<sup>8</sup>. Em geral, mudam anualmente de escola sem possibilidade de saber como será o ano lectivo que nesses dias se inicia. Com a escolha destas razões permite-nos fazer a leitura de que os professores estão insatisfeitos, em princípio, não pela opção profissional, mas pelas condições precárias que lhes são oferecidas para o exercício da sua carreira, ou seja, por razões extrínsecas.

Também foram questionados sobre que tipo de escola escolheriam se pudessem fazer essa opção e é interessante assinalar que 60 docentes, se tivessem essa possibilidade, optariam por uma escola de média dimensão. Entendemos que o facto de apenas 1 docente escolher trabalhar numa escola de lugar único e nenhum ter escolhido trabalhar numa escola isolada revela que não são estas as escolas onde estes profissionais se sentem motivados para o desempenho das suas funções.

Quando lhes pedimos que registassem as imagens positivas destas escolas, a maioria ou não respondeu ou disseram não ter essas imagens. Aqueles que responderam referiram como imagens mais positivas as boas relações com os colegas e com os alunos.

Consideramos que isto se deve ao facto destes professores já terem percebido a importância do trabalho com os seus pares, o trabalho cooperativo, o que aqui não lhes é possível, para além da impossibilidade sentida de fazer um trabalho reconhecido socialmente quando se trabalha com um número muito reduzido de crianças. E, nesse sentido, ao falar de imagens negativas apontam em primeiro lugar o isolamento e as distâncias percorridas (24%) e a falta de condições e acessibilidades (22%). Estas imagens totalizam 46% da amostra e revelam quais as causas do descontentamento profissional que, se levadas aos extremos, podem conduzir a rotinas e a desinvestimento profissional.

Num distrito disperso, onde os professores se deslocam diariamente, e durante muitos anos, verificamos que a escola mais próxima da residência habitual de 33% dos docentes ficava a mais de 20 km. A mais distante ficava a mais de 100 km, para 66% dos docentes. 79% no ano lectivo 1998/99 faziam deslocações diárias. Destes, 35% faziam entre 50 e 100 Km e 16% faziam mais de 100 km (o que equivale a 200 Km diários).

Relembramos que para efectuar estas deslocações não há transportes públicos e as distâncias são acrescidas da dificuldade de acessibilidades para muitas destas escolas. Na sequência desta ideia, consideramos relevante o facto de 84% dos inquiridos responderem que, do ponto de vista dos professores, não há aspectos positivos para os docentes que exercem em contextos de isolamento profissional. Por outro lado, dizem que trabalhar nestes contextos dificulta a troca de saberes, a troca de experiências e de ideias, o que em nosso entender, deixa transparecer a solidão e a angústia de trabalhar só, sem a possibilidade de partilhar projectos comuns, de estabelecer laços

<sup>8</sup> As regras de concurso foram entretanto alteradas. Os concursos de professores são regulamentados pelo Decreto Lei nº 20/2005 de 19 de Janeiro.

com os pares, de reflectir a acção docente desenvolvendo-se no aspecto pessoal e profissional.

Por último, falamos de agrupamentos de escolas, e verificamos que 33% dos docentes optaram por não responder a esta questão ou então dizem que não encontram vantagens. Isto, no nosso ponto de vista, será um primeiro momento da reordenação da actual e desajustada rede escolar, mas os professores sabem que as estruturas físicas não estão criadas e têm alguns medos quanto a esta nova forma de se organizar a escola destes sectores de ensino. Referimos que no nosso distrito no momento (Agosto de 99) ainda não estão em funcionamento e os docentes desconhecem as vantagens/desvantagens na criação dos agrupamentos. Como também já salientamos, é visível que, de acordo com a nossa amostra de inquiridos, eles não optariam por continuar a trabalhar isolados, em escolas de lugar único e em condições precárias. A leitura do gráfico 19 mostra-nos que 61% dos inquiridos dizem que não há desvantagens nesta nova forma de agrupar as escolas, embora apontassem várias razões que possivelmente dificultarão esse processo e reconhecem que ele será vantajoso para alunos e professores.

### 3. Análise dos testemunhos auto-biográficos

Sem prejuízo de uma reflexão mais geral e descontextualizada, já evidenciada na primeira parte deste trabalho, valorizamos aqui a utilização dos métodos biográficos por considerarmos na linha de Adalberto Dias de Carvalho, que importa fazer justiça a uma realidade marcada por uma forte tumultuosidade vivencial. Parafraseando o autor, *a tumultuosidade onde entram os projectos, as angústias, as relações interpessoais, as representações, os temores, os ideais, as vontades e, com elas, as resistências que as desafiam e cerceiam* (1998, pág. 117).

Os testemunhos auto-biográficos que aqui apresentamos referem-se aos percursos profissionais de 12 professores, que se encontram a exercer no distrito de Bragança. Na análise privilegiamos alguns «tópicos de ajuda», que apenas tinham como objectivo abrir caminhos para facilitar a descrição e preenchimento destes, conforme é possível verificar nos anexos deste trabalho.

Lidos atentamente, alguns até discutidos, com aqueles que numa forma desinteressada se disponibilizaram a colaborar connosco, decidimos relevar os seguintes aspectos, por entendermos que seriam os mais relevantes para a nossa investigação. Nesse sentido valorizamos:

- Razão de ingresso na profissão
- Habilitações
- Isolamento
- Condições de trabalho
- Hábitos convívio
- Reconhecimento social do professor.

Passando então à análise mais detalhada e começando pela razão de ingresso na profissão verificamos que em quatro casos ser professor foi uma «opção pessoal». (Ilda/Helena/Virgínia e Adélia).<sup>9</sup> Em outros três testemunhos pesaram variadas razões

<sup>9</sup> Os nomes aqui referidos são nomes fictícios, para preservar a verdadeira identidade dos nossos colaboradores.

familiares (Cristina/Elisa/Isaura). Além destes, em duas situações apontam como razões de ingresso na docência o facto de ser a única saída na região (Maria/Rita).

No último caso, a Rita preferiria ter sido atriz ou jornalista e diz que eram profissões consideradas, para o sexo feminino de menoridade, pelos tabus e preconceitos da época (...).

Relativamente aos restantes, dois deles referem o «acaso» (Albina/Luísia) e o Jorge refere que escolheu este curso por ser um curso rápido e ter necessidade de o completar antes de ir cumprir o serviço militar obrigatório.

No tocante às habilitações, de referir que o grau de ingresso, corresponde inicialmente ao bacharelato, mas entretanto, oito destes docentes concluíram a licenciatura enquanto também exerciam a docência e um outro está neste momento em fase de conclusão. O que também importa referir é que todos eles fizeram a licenciatura custeando as despesas, por sua própria iniciativa e sete destes, mesmo antes da regulamentação do art.º 55.º e 56.º do Estatuto da Carreira Docente.

Relativamente ao isolamento, diríamos que os professores numa forma geral, não entendem como vantajoso o exercício de funções docentes nesses contextos. As razões mais apontadas são:

- A falta de contacto com colegas, ausência da troca de experiências profissionais, dificuldades em conviver com os seus pares para fazer o debate e a reflexão de assuntos profissionais.
- A solidão que gera conflitos interiores e tem repercussões a nível profissional. Esta professora salienta que o isolamento profissional está ligado aos aspectos económicos. Refere que os docentes são mal pagos, para serem colocados em locais tão isolados, sem compensações condignas do exercício de funções sociais tão relevantes.
- Causa ansiedade e empobrece os professores enquanto profissionais, porque trabalhar neste distrito e nestas escolas implica percorrer grandes distâncias, desânimo, monotonia, desmotivação, (...). Estas são palavras da Rita que acrescenta que também há aspectos positivos e o facto de trabalhar nestas escolas, com um número tão reduzido de crianças, também pode facilitar o enriquecimento cultural e etnográfico porque permite uma maior proximidade da comunidade.
- As experiências de trabalho são pouco gratificantes, porque trabalhar só, é muito menos enriquecedor (Jorge) e há o empobrecimento das relações humanas e profissionais (Cristina e Virgínia). E referem também que trabalhar nesses contextos lhes causou stress e ansiedade.

Duma forma geral, diríamos que para estes professores, o isolamento inibe o debate de ideias, a partilha de experiências profissionais, causa solidão e não favorece o sentido de pertença ao grupo profissional.

Quanto às condições de trabalho, grande parte dos professores refere a falta de recursos materiais, humanos e financeiros. Um dos testemunhos salienta que as escolas do 1.º ciclo, se limitam à sala de aula, quadro negro, às velhas carteiras e ao estrado. Um outro diz que os recursos são tão poucos que nem sequer é possível pôr em prática o programa a nível das expressões.

Passando aos hábitos de convívio, numa forma geral, todos reconhecem que não há hábitos de convívio profissional por várias razões. Entre elas salientamos:

- Falta de espaços diferenciados onde os professores possam reunir para trocar ideias, projectos, partilhar experiências.
- Há poucos hábitos de convívio, porque os acessos são difíceis e as distâncias entre escolas relativamente grandes.
- Há instabilidade de colocação e os professores mudam com frequência o que dificulta o estabelecimento de relações, quer com a comunidade, quer com os seus pares.
- Não há o hábito de divulgar experiências e possivelmente a formação inicial também preparou os professores numa forma algo individualizante.

Apenas duas docentes (Rita/Maria) dizem que desde sempre mantiveram hábitos de convívio. Fazem-no, não em espaços próprios, mas através dos sindicatos, dos centros de formação de professores e de outros espaços informais.

Quanto ao reconhecimento social do professor, sete docentes referem que é pouco valorizado o facto de ser professor. Um testemunho refere a instabilidade do corpo docente e sublinha que o facto de passar de escola em escola não facilita e não promove as relações professor/comunidade de forma a valorizar o seu trabalho (Maria). Também a Virgínia diz que o professor é pouco valorizado e quando há «falhas» a comunidade culpa e desprestigia os professores.

A Helena diz que é pouco prestigiante ser professor, porque se criou a ideia de que qualquer um pode ser professor. No entanto, surge a ideia de que o professor começa a ser mais valorizado socialmente. Mas, está a ser difícil, devido às condições pouco dignas de trabalho em que exercem as suas funções, e diz que são as mesmas de há vinte anos (Adélia).

E, finalmente, surge uma opinião mais positiva que salienta que é social e culturalmente prestigiante a profissão de professor, apenas o não é economicamente. Porém os professores têm que deixar de lado atitudes de passividade e conformismo e serem os professores os primeiros a valorizarem-se (Rita).

Passando à análise do tempo de docência e tendo como referência os ciclos de vida de Huberman (1989), verificamos que oito professores se encontram no período de **Diversificação/Questionamento** que se situa entre os 7 e os 25 anos de carreira.

O referido investigador diz que nesta fase (que não é estanque, nem igual para todos) os professores procuram diversificar o seu trabalho utilizando várias estratégias, diferentes materiais, novas formas de avaliação. São mais flexíveis em relação aos currículos. É um período de motivação e dinamismo mas há casos em que também pode ser um período de questionamento em que alguns se colocam em questão e chegam até a equacionar a possibilidade de abandonar a carreira ou passar para cargos de administração educativa.

De acordo com o mesmo autor, os restantes quatro docentes estão na fase de **Serenidade/Distanciamento Afetivo**, em que os professores fazem o seu trabalho numa forma menos emotiva, mais segura e conseguem prever quase todas as situações que vão acontecer na sala de aula. Fazem o seu trabalho diário distanciando-se afetivamente do que os rodeia.

Para facilitar uma leitura destes testemunhos sintetizamos a opinião dos professores numa grelha de análise que apresentamos nas páginas seguintes.

### GRELHA DE ANÁLISE DOS TESTEMUNHOS AUTO-BIOGRÁFICOS

Pontos de análise	Razão ingresso	Hab.	Tempo docência (ciclos de vida)	Isolamento	Condições de trabalho	Hábitos de convívio	Reconhecimento social do professor
Nome: Ilda	Opção	Lic.	13 anos (Diversificação-questionamento)	- Falta de contacto com colegas, ausência de troca de experiências. - Não refere	- Sala com soalho esburacado onde chovia e com falta de todo o tipo de materiais. - Não refere	- O convívio é escasso devido às distâncias que temos que percorrer e as escolas não têm esses espaços diferenciados (apenas sala única). - Não refere	- É pouco valorizado e não é reconhecido pela comunidade apesar de ser uma profissão desgastante. - O prestígio depende de cada um de nós e da forma como nos posicionamos na comunidade enquanto formadores e cidadãos. - Não é prestigiante ser professor, mas a culpa é do sistema.
Nome: Albina	Acaso	Lic.	28 anos (Serenidade-distancionamento afectivo)	- Falta convívio com os outros colegas para fazer o debate dos assuntos profissionais. - Não refere	- Escolas pobres com pouco mobiliário e no ano de 90/91 foi colocada numa escola em que os acessos eram feitos por uma estrada terra batida (4Km) e a aldeia não tinha casas de banho nem água canalizada. - Espaços desadaptados das novas realidades da Escola. - O material didáctico está desactualizado.	- Considera importante o convívio profissional, mas é feito apenas nas acções de formação ou em reuniões sindicais. De resto cada um está na sua escola de lugar único.	- Pouco valorizado. Uma das causas é a instabilidade de colocação, porque ficamos muito pouco tempo em cada Escola. No meu caso exerceo há 24 anos e estou colocada a 130 Km da minha residência e sem possibilidade de me aproximar. Estou efectiva nesta Escola há 13 anos.
Nome: Isaura	Foram os meus pais que que entendiam que era uma profissão «linda», prestigiante e recatada própria para uma menina.	Bach.	24 anos (Diversificação-questionamento)	- Solidão que gera conflitos interiores e têm repercussões a nível profissional. Também a quebra do isolamento depende dos aspectos económicos, visto que se os professores ganhassem o suficiente poderiam percorrer estas distâncias diariamente e procurar o convívio com outros professores. - Nunca trabalhou isolada, porque optou por um destacamento numa delegação. - Sentiu medo e dúvidas relativas ao desempenho profissional, não tinha com quem trocar ideias.	- Apenas sala de aula e ausência de todo o tipo de recursos.	- Os hábitos são poucos porque os acessos são difíceis e as distâncias entre escolas são relativamente grandes.	- Começa a ser mais reconhecido, mas está a ser difícil para esses docentes devido às condições de trabalho, continuarem as mesmas de há 20 anos o que não dignifica as suas funções.
Nome: Luísa	Acaso	Lic.	19 anos (Diversificação-questionamento)	- Nunca trabalhou isolada, porque optou por um destacamento numa delegação.	- Limitadas à sala de aula, quadro negro, estrado e cartazes.	- Gosta conviver (não refere o porquê).	- Não refere.
Nome: Adélia	Opção	Lic.	11 anos (Diversificação-questionamento)	- Sentiu medo e dúvidas relativas ao desempenho profissional, não tinha com quem trocar ideias.	- Apenas sala de aula e ausência de todo o tipo de recursos.	- Convive pouco, porque as distâncias percorridas no dia a dia dificultam o convívio e também as formas de encontrar esses espaços.	- Não refere.

### GRELHA DE ANÁLISE DOS TESTEMUNHOS AUTO-BIOGRÁFICOS

Pontos de análise	Razão ingresso	Hab.	Tempo docência (ciclos de vida)	Isolamento	Condições de trabalho	Hábitos de convívio	Reconhecimento social do professor
Nome: Cristina	Razões familiares	Lic.	10 anos (Diversificação-questionamento)	- Causa ansiedade. - Não facilita troca de experiências. - Empobrece os professores enquanto profissionais.	- A realidade é descorajadora: carências nos edifícios, falta de material didáctico-pedagógico, fracos recursos financeiros e falta de apoios logísticos. - Muitas carências.	- Não há grandes hábitos de convívio porque as escolas são isoladas, há instabilidade de colocação e há falta de um elo de ligação (coordenador, orientador pedagógico...) que promova acções de interesse profissional. - Convívio saudável e participação activa a nível sindical e outros espaços.	- O professor é pouco valorizado.
Nome: Rita	Razões pessoais e era a única saída na região	Lic.	20 anos (Diversificação-questionamento)	- Implica grandes distâncias, desânimo, monotonia, desmotivação, mas também riqueza etnográfica e cultural. - Experiência de trabalho pouco gratificante.	- Muitas carências.	- Convívio saudável e participação activa a nível sindical e outros espaços.	- É social e culturalmente prestigiante ser professor, só o não é economicamente. - Os professores têm que deixar de lado atitudes de passividade e conformismo.
Nome: Jorge	Curso rápido	Bach.	25 anos (Serenidade-distancionamento afectivo)	- Pouca motivação e o ano que trabalhei isolada foi aquele em que me senti menos vocacionada.	- Muito pobres.	- Reside em Bragança e convive habitualmente.	- Já foi a única referência, mas agora é pouco valorizado.
Nome: Helena	Opção	Lic.	10 anos (Diversificação-questionamento)	- Pouca motivação e o ano que trabalhei isolada foi aquele em que me senti menos vocacionada.	- Fracas condições e número reduzido de alunos e a instabilidade docente são factores negativos e não convidam os autarcas a investir.	- As escolas não têm espaços que facilitem esse convívio.	- É pouco prestigiante porque se criou a ideia de que qualquer um poder ser professor.
Nome: Maria	Saída possível na região	Bach.	28 anos (Diversificação-questionamento)	- Pouca motivação e o ano que trabalhei isolada foi aquele em que me senti menos vocacionada.	- Fracas poucos recursos materiais e humanos porque continuam a ser escolas de um lugar único sem outros apoios.	- Tem hábitos de convívio quer a nível sindical, quer como Presidente do Conselho Escolar e como responsável do Centro Formação Professores.	- É pouco valorizado. Devido ao sistema escolar actual também não faz intervenção comunitária de modo a tornar-se um elemento da comunidade local.
Nome: Virgínia	Foi opção, porque entendi que era uma profissão que me deixava tempo livre, para fazer outras	Bach.	27 anos (Serenidade-distancionamento)	- Causa ansiedade, stress e traz o empobrecimento das relações humanas e profissionais.	- Fracas com poucos recursos e não permitem por em prática sequer o programa a nível das expressões.	- Não há hábito de partilhar experiências a nível profissional e atribuo esse facto à nossa formação inicial pois talvez tenha sido algo individualista.	- Pouco valorizado e sempre que há «falhas» a comunidade culpa e desprestígia os professores.

## Considerações Finais

Ao finalizarmos esta investigação, gostaríamos de fazer algumas considerações sobre a temática que elegemos para o nosso estudo. Procurámos, com esta pesquisa, reflectir as questões relacionadas com a identidade profissional, alicerçando essa reflexão na escola e na história da profissão docente. Em nosso entender, é importante conhecer o passado e acompanhar os momentos cruciais que esta escola (pré-escolar e 1.º ciclo) está a vivenciar, no sentido de se preparar para futuro. Apontamos concretamente a nova forma de organização (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio) que passa a viabilizar mais participação, pelos diversos parceiros, mais abertura. Julgamos também que mais próxima dos professores dos restantes níveis de ensino. Mas, seja como for não há reformas sem a participação interessada dos professores. E como refere o relatório da UNESCO, hoje *pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remediem as falhas doutras instituições (...). Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos meios de informação e de comunicação. De facto, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias (...), mas cada vez mais informados.* Assim e perante estes novos contextos, se os professores, se quiserem fazer ouvir e ser compreendidos pelos jovens, devem encontrar estratégias para lhes transmitir o gosto de aprender, explicar-lhes que informação não é a mesma coisa que conhecimento, é que este exige esforço, atenção, rigor e vontade (Delors, 1996, pág. 25).

Acrescenta ainda, o mesmo autor, que o professor é em geral muitas vezes criticado (justa ou injustamente) e como a sua actividade é individual, vive um sentimento de isolamento, pois tem faltado o debate de ideias necessário para levar a bom termo as reformas da escola (envolvendo todos os parceiros educativos) perspectivando uma educação ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, realçamos a sua relevância enquanto agente educativo e agente de mudança na escola, através do seu desempenho profissional. Falamos da escola que preconiza o desenvolvimento global e harmonioso de todos os seus alunos, que prepare para os valores da colegialidade, cidadania, globalização, solidariedade e democracia. Falamos afinal numa escola inclusiva, personalizada, capaz de preparar para os desafios do novo milénio. Falamos numa escola aberta a todos e ao longo de toda a vida.

Afinal, o ponto de partida desta investigação era reflectir as questões da identidade profissional docente, tendo em conta as situações em que os professores exercem em contextos geograficamente isolados. Quais as dificuldades que estes encontram no processo de construção da identidade profissional?

O que nos preocupava (e preocupa) era abordar numa forma reflectida e coerente as questões da identidade docente versus condições de trabalho, na qual a variável privilegiada era o isolamento geográfico.

No seguimento da pesquisa que desenvolvemos e de acordo com os dados obtidos junto dos professores, podemos concluir pela confirmação da nossa hipótese inicial – a de que o isolamento condiciona negativamente o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, marcando nessa medida a sua identidade profissional. Por outro lado, fomos confrontados com algumas surpresas, sobretudo no que diz respeito à análise dos testemunhos auto-biográficos, conforme salientamos mais adiante.

Recordamos que o Relatório da UNESCO apela ao investimento dos governos na educação, na revalorização do estatuto dos professores, na dotação dos meios necessários, quer os clássicos – livros – quer os modernos – como as tecnologias de informação – formação cuidada dos docentes e trabalho de equipe. E, se voltarmos um pouco atrás e lembrarmos o que foi dito das escolas de que falamos neste trabalho depressa concluiremos que afinal **falta quase tudo**, ou seja, estamos longe de poder assumir os desígnios desta nova perspectiva de educação e aos seus profissionais faltam as condições de trabalho mínimas para trabalhar os novos valores da educação, para se sentirem motivados e prestigiados de forma a contribuir para a melhoria do futuro de todos e de cada um de nós. Mas afinal, como é possível responder aos novos desafios da educação tendo em conta as escolas unitárias (carençadas) e ainda geograficamente isoladas de que falamos nesta investigação?

Sublinhamos, que numa forma empírica, mas fundamentando a nossa opinião em testemunhos dos colegas que conosco partilham as suas experiências, sentíamos o seu desencanto profissional, o seu mal estar e alguns **desabafos** que nos levaram a reflectir se seriam estas as escolas e as condições de trabalho, bem como as expectativas criadas quando ingressaram na carreira. É que, na verdade, *trata-se de uma situação de miserabilismo em que se encontram muitas das actuais escolas (...) que se pode rever na pobreza física das instalações, dos equipamentos e dos materiais e na consequente dificuldade de realização do acto educativo (Formosinho, 1998, pág. 55).*

Assim, do ponto de vista dos alunos, o número reduzido de crianças e a carência de materiais não permite um trabalho cooperativo, não facilita aprendizagens académicas, pessoais e sociais. Do ponto de vista dos professores, é a sua socialização profissional que está em causa, porque não desenvolvem relações com os seus pares e então *estabelecem as suas relações interpessoais com as pessoas que lhes estão mais próximas, no caso das escolas isoladas (...) as pessoas mais próximas são os delegados escolares (idem, 1998, pág. 55).*

Naturalmente, que estamos a falar de escolas (salas de aula), **unidades escolares, espalhadas dispersamente**, onde os professores, de forma individual procuram a sua própria dinâmica pedagógica. Não fazem um trabalho cooperativo. Não trabalham em parceria com os seus pares. Estes contextos dificultam não só a socialização profissional (processo identitário) mas ainda *formas diversas de interacção essenciais para a vida numa sociedade cada vez mais urbanizada e multicultural (idem, 1998, pág. 56).*

Neste sentido, para saber das suas práticas e representações utilizamos como instrumentos de trabalho o registo escrito (através de um questionário e de testemunhos auto-biográficos) de colegas que exercem (ou já exerceram) em contextos geograficamente isolados.

A nossa preocupação foi recolher esses testemunhos profissionais, dando-lhes apenas tópicos para ajuda na sua reflexão, mas deixando espaço para o fazerem, sem constrangimentos, numa forma livre e personalizada. Referimos que apesar de termos solicitado a colaboração de 20 docentes, apenas um grupo de 12 se disponibilizou para o fazer. Entre os que nos deram esse testemunho, procuramos abranger várias idades e vários ciclos profissionais, de acordo com o estudo de Huberman (1989) já citado neste trabalho, ou seja, que se situassem em diferentes momentos da sua carreira, procurando diversificar tanto quanto possível a nossa amostra.

Este recurso ao testemunho auto-biográfico inspira-se na metodologia das histórias de vida no sentido de que *são uma tentativa para reconstituir a carreira dos*

*indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprias e das suas perspectivas sobre a vida (Bogdan e Biklen, 1993, pág. 93).*

*Ou seja, as singularidades pessoais da história de cada um, a forma como esta se situa na história do seu tempo, garantem a qualquer acto um certo grau de imprevisibilidade própria da condição humana (Cavaco, 1993, pág. 71).*

Assim, a forma como pensamos, agimos e decidimos, tem subjacente um memorial de recordações e experiências vividas no processo de socialização, que traduzem a coerência dos actos e dos papéis desempenhados e só podemos compreender os professores, na sua dupla condição de pessoas e de agentes sociais, situados na profissão se tivermos em conta o questionamento do seu passado e o quadro histórico em que se processou a sua formação e se desenvolveu o seu percurso pessoal e profissional. Através dos seus testemunhos procuramos saber as razões do ingresso na profissão e ouvir as suas experiências profissionais em escolas isoladas, analisando de que forma o isolamento geográfico é factor facilitador ou inibidor da construção de uma identidade profissional que se traduza na afirmação da docência numa profissão socialmente prestigiante.

Recordamos ainda que, relativamente ao questionário, foi distribuído a 100 docentes de forma aleatória, num universo de 1260. Também a utilização desta metodologia quantitativa tinha como propósito investigar as mesmas questões.

Sabendo que a identidade passa pelo cruzamento do Eu pessoal com o Eu profissional, pela apropriação e reflexão das várias etapas pessoais e profissionais porque passamos, procuramos através deste questionário encontrar imagens ou traços comuns identitários da nossa profissão e inventariar quais as vantagens e desvantagens que os professores, deste distrito, enfatizam relativamente às questões do isolamento profissional. Cabe-nos relevar que na análise destes instrumentos, (questionário / testemunhos auto-biográficos) identificamos como **traços de referência** comuns:

- Isolamento
- Instabilidade de colocação
- Grandes distâncias diárias a percorrer ou em opção alojamento precário nessas localidades e conseqüente afastamento das famílias
- Fracas condições de trabalho
- Desencanto (fraco reconhecimento social)
- Poucos hábitos de convívio
- Fraca identidade profissional (traços comuns)
- Não encontramos testemunhos de professores que desejem trabalhar em contextos de isolamento.

Lembramos que, nesta pesquisa, privilegiamos a palavra dos professores. Pois, tal como refere Nóvoa *a profissão docente precisa de se dizer e de se contar (1995b, pág.10)*. Nesse sentido, procuramos através da realização deste modesto trabalho reflectir esta ideia. Diríamos, ainda, que ele nos proporcionou um misto de satisfação/frustração. Satisfação porque nos ensinou a perceber mais e melhor a vida dos professores que trabalham em condições precárias, num parque escolar degradado, percorrendo diariamente grandes distâncias (não esquecendo as acessibilidades) para chegar às escolas isoladas e dispersas deste distrito. Frustração, pois ao iniciar esta pesquisa, tínhamos a convicção de que iríamos encontrar testemunhos profissionais mais ricos,

porque os conhecemos de forma informal, relatados pelos próprios actores, nos Serviços de Educação nos quais trabalhamos. E, nem sempre isso aconteceu.

O que concluímos, foi que os professores têm dificuldade de explicitarem e verbalizarem as suas vivências, quando falam da sua profissão. Entendemos que o isolamento marca em definitivo estes professores, pois não lhes facilita a partilha de ideias, a troca de saberes e o diálogo entre pares numa forma constante e continuada. Possivelmente, o facto de trabalharem num distrito em que há atrasos no desenvolvimento, marcado por factores de assimetrias (que marcam também a sociedade portuguesa) em nada tem contribuído para a construção duma identidade profissional e para uma nova postura destes profissionais. Na verdade pareceu-nos que este isolamento acaba por evidenciar escassez de espaços de partilha e daí os docentes não terem hábitos de convívio, traços de união não existindo portanto, uma verdadeira identidade profissional. Nesse sentido, consideramos que ao nível da formação de professores se deveria insistir nesta dimensão reflexiva, auto-crítica de forma a dar visibilidade a um saber profissional que fomente a colaboração e comunicação entre todos, independentemente dos ciclos de ensino em que cada um desenvolve a sua actividade.

Ao finalizar esta investigação, queríamos apenas salientar que ela despertou em nós outras questões que gostaríamos de vir a aprofundar. Foi interessante verificar até que ponto os professores têm dificuldade em separar o Eu pessoal do Eu profissional e como os percursos profissionais são indissociáveis dos percursos pessoais. Seria pois esta uma área de investigação numa pesquisa futura. Por outro lado, também se nos colocou o problema de como fazer para possibilitar a cada ser humano uma construção contínua dos seus saberes, das suas aptidões, da sua capacidade de ser, de estar, discernir e agir, sem desvalorizar o papel mais formal da educação nos domínios cognitivos, visto que é preciso encontrar formas de conjugar a escola tradicional com a escola paralela. Entendemos que também aqui poderíamos encontrar espaços de reflexão, para a realização de outras investigações.

Como foi evidenciado nesta pesquisa, salientamos a importância relevante que nós atribuímos aos professores na construção duma nova sociedade.

Entendemos que o seu bem estar pessoal e social, a afirmação da docência como profissão prestigiante passa pela criação de laços entre pares, pelo encontrar de traços e projectos comuns, sentido de pertença ao grupo, credibilidade e reconhecimento do seu papel, ou seja, pela construção duma identidade profissional, com um saber pedagógico transversal, capaz de visibilizar o seu trabalho. Acreditamos que o caminho a percorrer é longo, mas esta batalha é alcançável.

No entanto, importa redescobrir o valor da 1.ª etapa da Educação Básica e dos seus professores, revitalizando os alicerces da educação, envolvendo todos os parceiros neste processo. Inequivocamente acreditamos que esta batalha se ganha nesta escola: a ESCOLA ALICERCE.

Assim, pelas razões já indicadas, o nosso estudo privilegiou em termos de análise, os professores que **trabalham sós**, em escolas unitárias, sem recursos materiais ou outros, em espaços desconfortáveis, pouco acolhedores e desajustados em relação às exigências da escola actual.

Mas, tendo em consideração estes contextos e estas condições de trabalho, como pode o professor encontrar tempo disponível para responder à era da globalização, em que se apela à investigação/acção de forma permanente e continuada? Como pode o

professor, que trabalha em situações de isolamento profissional, desenvolver laços de solidariedade com os seus pares, de acordo com os imperativos de uma nova identidade profissional?

Possivelmente, o tempo se encarregará de encontrar respostas, para estas nossas inquietudes.

### Bibliografia Consultada

- ADÃO, Áurea (1984). *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal: (1901-1951)*. Instituto Gulbenkian de Ciência, Fundação Calouste Gulbenkian, Oeiras.
- ALARCÃO, Isabel [org.] (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora, Porto, 1.ª Edição.
- ALTET, Marguerite (1998). Les Compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in PAQUAY, Léopold, et al. (1998). *Former des Enseignants Professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Boeck Université, Paris, 2.ª Edição.
- ALVES, Francisco A. Cordeiro (1997). *O Encontro com a Realidade Docente: Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Vol.s I, II, III.
- AZEVEDO, Joaquim (1996). Ensino Primário (1.º Ciclo): quando se descaram os alicerces, in Jornal "O Público", Terça-Feira, 16 de Abril.
- AZEVEDO, José Maria (1996). *Os Nós da Rede: O Problema das Escolas Primárias em Zonas Rurais*. Edições Asa, Porto, 1.ª Edição.
- BAIRRÃO, Joaquim; TIETZE, Wolfgang (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Edição do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1.ª Edição.
- BAPTISTA, Isabel (1998). *Ética e Educação – Estatuto Ético da Relação Educativa*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- BARBOSA, Manuel [coord.] (1999). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 1.ª Edição.
- BARROSO, João; PINHAL, João [org.] (1996). *A Administração da Educação – Os Caminhos da Descentralização*. Edições Colibri, Lisboa.
- BENTO, José Gomes (1978). *O Movimento Sindical dos Professores – Finais da Monarquia e I República*. Editorial Caminho, Lisboa, 2.ª Edição.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora, Porto.
- CAMPS, Victoria (1996). *Paradoxos do Individualismo*. Relógio d'Água Editores Ltd.ª, Lisboa.
- CARDONA, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora, Porto, 1.ª Edição.
- CARROLO, Carlos (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores, in ESTRELA, Maria Teresa (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora, Porto.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1992). *A Educação Como Projecto Antropológico*. Edições Afrontamento, Porto.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1994). *Utopia e Educação*. Porto Editora, Porto.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1994). *Olhares e Percursos*. Fundação Terras de Santa Maria da Feira, Feira.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Edições Afrontamento, Porto, 3.ª Edição.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1997). Por uma Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, in Jornal "O Público", Terça-Feira, 21 Janeiro.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1998). Dimensão Filosófica dos Projectos Educativos, in *Filosofia da Educação – Temas e Problemas*. (1998) Universidade do Minho, Braga.
- CARVALHO, Maria Adelina Sá; OLIVEIRA, Paula Padrão (1990). *Estatuto da Carreira Docente*. Edições Asa, Porto, 1.ª Edição.

- CARVALHO, Rómulo de (1996). *História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2.ª Edição.
- CASTILHO, Santana (1999). *Manifesto para a Educação em Portugal: os equívocos e as soluções as tendências do terceiro milénio*. Texto Editora, Lisboa, 1.ª Edição.
- CAVACO, Maria Helena (1993). *Ser Professor em Portugal*. Editorial Teorema, Lisboa.
- CEIA, Carlos (1995). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Editorial Presença, Lisboa, 1.ª Edição.
- CHAVES, Idália Sá (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto Editora, Porto, 1.ª Edição.
- CLIMACO, Maria do Carmo (1995). *Observatório da Qualidade da Escola – Guião Organizativo*. Ministério da Educação, Programa Educação Para Todos, Lisboa, Setembro, 1.ª Edição.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa, Porto, 1.ª Edição.
- CRUZ, Braga da et al. (1989). *A Situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/94 do Ministro da Educação, Ministério da Educação, Lisboa, (documento policopiado).
- CUNHA, Pedro d'Orey (1996). *Ética e Educação*. Universidade Católica Editora, Lisboa, 1.ª Edição.
- DELORS, Jacques et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI, Edições Asa, Porto.
- DEUSDADO, Ferreira (1995). *Educadores Portugueses*. Lello & Irmão Editores, Porto, Edição Especial.
- ESPINEY, Rui [org.] (1994). *Escolas Isoladas em Movimento*. Cadernos ICE, Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, Cad.n.º 1 e 2.
- ESTEVE, José Manuel (1992). *O Mal Estar Docente*. Escher/Fim de Século Edições Ltd.ª, Lisboa.
- ESTRELA, Maria Teresa (1986). Algumas Considerações Sobre o Conceito de Profissionalismo Docente, in Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XX, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- ESTRELA, Maria Teresa (1991). Deontologia e Formação Moral dos Professores, in Separata da Revista Ciências da Educação em Portugal, Situação e Perspectivas, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto.
- ESTRELA, Maria Teresa (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora, Porto, 3.ª Edição.
- ESTRELA, Maria Teresa (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora, Porto.
- FENPROF, Jornal (1997). Documentos Preparatórios do Congresso, Lisboa.
- FERNANDES, Rogério (1994). *Os Caminhos do ABC: Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto Editora, Porto.
- FORMOSINHO, João et al. (1998). Problemas do Ensino Básico Primário: Estudo da Instabilização Docente, no Distrito de Braga, in revista Inovação, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa, Vol. 11, n.º 1.
- GAL, Roger (1979). *História da Educação*. Editorial Vega, Lisboa.
- GÓMEZ, Angel Pérez (1995). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo, in NÓVOA, António [coord.] (1995c). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote, Lisboa, 2.ª Edição.
- GÓMEZ, Gregorio Rodríguez et al. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe, Archidona, Málaga.
- GONÇALVES, José Alberto M. (1995). A Carreira das Professoras do Ensino Primário, in NÓVOA, António [org.] (1995b). *Vidas de Professor*. Porto Editora, Porto, 2.ª Edição.
- GRÁCIO, Rui (1996). *Educadores, Formação de Educadores e Movimento Estudantil e Docente*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Editora McGraw-Hill de Portugal Ltd.ª, Alfragide.
- HOUOT, Bernard (1993). *Esta Vida de Professor ...* Edições Asa, Porto, 1.ª Edição.
- HUBERMAN, Michael (1989). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores, in NÓVOA, António [org.] (1995b). *Vidas de Professores*. Porto Editora, Porto, 2.ª Edição.
- JESUS, Saul, Neves (1998). *Bem-Estar dos Professores: Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto Editora, Porto.

- LEMONS, Jorge; SILVEIRA, Teolinda (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Porto Editora, Porto, 1.ª Edição.
- LIPOVETSKY, Gilles (1983). *A Era do Vazio - Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*. Relógio d'Água Editores Ltd.ª, Lisboa.
- LOUREIRO, Maria Isabel (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores, in ESTRELA, Maria Teresa (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora, Porto.
- MANDRA, R. (1980). *La Mosaïque Éducation*. Ediling, Paris.
- MARQUES, et al. (1998). *Na sociedade da Informação. O que aprendeu na Escola?*. Edições Asa, Lisboa, 1.ª Edição.
- MARTINS, Maria Raquel Delgado et al. (1996). *Formar Professores de Português, Hoje*. Edições Colibri, Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa, 1.ª Edição.
- MENDES, António A. Neto (1996). O Profissionalismo Docente em Debate, in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional de Educação, Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Editorial Presença, Lisboa.
- MONTEIRO, José Rodrigues; FERNANDES, Maria Helena Lopes (1985). *A Educação e o Ensino no 1.º Quartel do Séc. XX*. Edição Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 1985, 1.ª Edição.
- MOREIRA, Maria Alfredo; ALARCÃO, Isabel (1997). A Investigação-Ação como Estratégia de Formação Inicial de Professores in CHAVES, Idália Sá (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto Editora, Porto, 1.ª Edição.
- NIZA, Sérgio (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, in revista Inovação, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa, Vol. 11, n.º 1.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Instituto de Investigação Científica, Lisboa, Vols. I, II.
- NÓVOA, António (1991). Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?, in STOER, Stephen R. [org.] (1991). *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Edições Afrontamento, Porto.
- NÓVOA, António [org.] (1995a). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto, 2.ª Edição.
- NÓVOA, António [org.] (1995b). *Vidas de Professor*. Porto Editora, Porto, 2.ª Edição.
- NÓVOA, António [coord.] (1995c). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote, Lisboa, 2.ª Edição.
- OLIVEIRA, Lúcia (1997). A Ação-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um Estudo no Âmbito da Formação Contínua, in CHAVES, Idália Sá (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto Editora, Porto, 1.ª Edição.
- OLIVEIRA, Leonel et al. (1998). *Nova Enciclopédia Larousse*. Edição Circulo de Leitores Ltd.ª e Larousse, Lisboa. ( Baseado em Nouveau Larousse Encyclopédique, 1994, Volume XIII).
- ONTORIA, A. et al. (1994). *Mapas Conceptuais - Uma Técnica Para Aprender*. Edições Asa, Rio Tinto, 1.ª Edição.
- PAQUAY, Léopold, et al. (1998). *Former des Enseignants Professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Boeck Université, Paris, 2.ª Edição.
- PARDAL, Luis; CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores Ltd.ª, Porto
- PATRICIO, Manuel Ferreira (1994). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Texto Editora, Lisboa, 6.ª Edição.
- POPKEWITZ Thomas S. (1995). Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas Sobre a sua História, Ideologia e Potencial, in NÓVOA, António, [coord.] (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote, Lisboa, 2.ª Edição.
- PORTUGAL, Gabriela (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Edições Cidine, Aveiro.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1997). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Edições Afrontamento, Porto, 6.ª Edição.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Voz e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto Editora, Porto.

- SARMENTO, Manuel Jacinto (1998). Escola Primária: Sedimentação Normativa e Mudança Organizacional, in revista Inovação, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa, Vol. 11, n.º 1.
- SCHON, Donald A. (1995). Formar Professores como Profissionais Reflexivos, in NÓVOA, António [coord.] (1995c). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote, Lisboa, 2.ª Edição.
- SEQUEIRA, Ezequiel (1985). Anuário da Associação Comercial e Industrial de Bragança (A.C.I.B.). Edição Stand Publicitário Ezequiel Sequeira, Bragança.
- SILVA, Maria Celeste Marques (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade, in ESTRELA, Maria Teresa (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora, Porto.
- STOER, Stephen R. [org.] (1991). *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Edições Afrontamento, Porto.
- SUSANO, Alice (1996). Identidade Profissional. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, (documento policopiado).
- TEODORO, António (1994). *Política Educativa em Portugal: Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Bertrand Editora, Venda Nova.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Porto Editora, Porto.
- VIEIRA, Ricardo (1998). Identidades, Práticas e Representações, in Jornal A Página da Educação, Lisboa, Agosto/Setembro, pág. 19.
- VIEIRA, Ricardo (1998). Identidades, Práticas e Representações, in Jornal A Página da Educação, Lisboa, Outubro, pág. 21.
- WONG, Bárbara (1999). O Sector Mais Esquecido, in Jornal "O Público", Sábado 16 de Janeiro.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Classe*. Porto Editora, Porto.
- Legislação Consultada
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro - Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto Lei n.º 139-A/90, de 2 de Abril - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.
- Decreto Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro - Alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.
- Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.