

80

Francisco Cordeiro Alves

A voz dos professores na primeira pessoa

SÉRIE

Estudos

Escola Superior de Educação

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Francisco Cordeiro Alves

A voz dos professores na primeira pessoa

80

Francisco Cordeiro Alves

A voz dos professores na primeira pessoa

SÉRIE

Estudos

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Título: A Voz dos Professores na Primeira Pessoa

Autor: Francisco Cordeiro Alves

Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2006

Apartado 1038 · 5301-854 Bragança · Portugal

Tel. 273 331 570 · 273 333 200 · Fax 273 325 405

<http://www.ipb.pt>

Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança
(grafismo, Atilano Suarez; paginação, Luís Ribeiro; montagem e
impressão, António Cruz; acabamento, Isaura Magalhães)

Tiragem: 200 exemplares

Depósito legal n.º 244754/06

ISBN 972-745-088-1

978-972-745-088-6

Aceite para publicação em 2002

A

Quem sente que tem uma voz para compartilhar vivências, boas e más, com os seus colegas ensinantes-aprendentes.

Agradecimentos

Obrigado àqueles que se dignaram responder ao desafio de *A Voz dos Professores na Primeira Pessoa*, uma vez que, sem a vossa resposta, não poderia fechar-se este pequeno périplo investigacional;

Um grande abraço para as Escolas que se disponibilizaram a trabalhar connosco, independentemente da aderência ou não dos docentes ao seu serviço;

Um reconhecimento sincero aos meus Colegas do Conselho Científico da Escola Superior de Bragança por terem viabilizado um período de meio ano de “dispensa” docente, durante o qual pudemos, pelo menos, esboçar as linhas fulcrais deste estudo, a par de outros projectos.

Índice

Agradecimentos	7
1 · Introdução	13
2 · Enquadramento conceptual	15
2.1 · Para uma aproximação ao estudo do êxito e do fracasso docentes	15
2.2 · Um pouco sobre as histórias ou relatos de vida	23
3 · Pesquisa empírica	29
3.1 · Objectivos do estudo	29
3.2 · Os sujeitos do estudo	30
3.3 · Metodologia de Pesquisa	32
3.3.1 · Instrumento de recolha de dados	32
3.3.2 · Tratamento de dados	32
3.3.3 · As hipóteses do estudo	32
3.4 · Apresentação, análise e interpretação dos dados	33
3.4.1 · O Corpus dos Relatos dos professores	33
3.4.2 · Condições prévias para o trabalho em AQD	34
3.4.3 · A codificação e operações consequentes	35

3.4.4 · A prova das hipóteses	47
4 · Considerações finais	59
Bibliografia	63
Anexos	67
ANEXO I	68
ANEXO II	70
ANEXO III	71
ANEXO IV	79
ANEXO V	82

A voz dos professores na primeira pessoa

Resumo

Conscientes de uma temática praticamente incipiente no mundo da investigação sobre a vida profissional docente, como é esta do êxito e fracasso dos professores, procurámos, dentro do paradigma interpretativo, e servindo-nos da abordagem dos relatos de vida, indagar as representações de um grupo voluntário de professores sobre essa faceta de vida. Os testemunhos, trabalhados pelo Programa AQUAD (Analysis Qualitative Data), vieram demonstrar, pela verificabilidade de hipóteses adequadas, que o fracasso e o êxito não dependem de um fenómeno educativo isolado, mas da conjugação de várias vertentes desenroladas no processo educativo e seu contexto. Assim, como fontes fulcrais do êxito docente detectámos o *sucesso dos alunos*, o *bom relacionamento com o aluno*, as *expectativas sobre o êxito profissional*, o *reconhecimento social* e o *reconhecimento de vocação para o ensino*. Por sua vez, como determinantes essenciais do fracasso, foi possível identificar a *desmotivação dos alunos*, a *falta de experiência docente* e a *falta de condições psicológicas para o ensino*, todas elas associadas à *indisciplina do aluno*, e, com destaque, a *necessidade de recursos materiais*, a *necessidade de recursos pedagógicos* e a *deficiente organização do Ministério da Educação*.

Palavras-Chave:

Êxito profissional, Fracasso profissional, Autobiografia, Histórias/Relatos de vida, Voz dos professores, Programa AQUAD, Coeficiente de Tanimoto, Codificação, Motivação, Condições materiais, Condições psicológicas, Expectativas profissionais, Desejo de mudança, Reconhecimento.

Abstract

Conscientious of a thematic practically incipient in the world of the inquiry on the teaching professional life, as she is this of the success and failure of the professors, we looked for, inside of the qualitative paradigm, and serving us of the boarding of the life stories, to inquire the representations of a voluntary group of professors on this perspective of life. The certifications, worked for Program AQUAD (Analysis Qualitative Data), had come to demonstrate, for the confirmation of adjusted hypotheses, that the failure and the success do not depend on an isolated educative phenomenon, but of the linking of some sources uncurled in the educative process and its context. Thus, as axial sources of the teaching success we detected the *success of the pupils*, the *good relationship with the pupil*, the *expectations on the professional success*, the *social recognition* and the *recognition of vocation for education*. In turn, as determinative essentials of the failure, it was possible to identify the *unmotivation of the pupils*, the *lack of teaching experience* and the *lack of psychological conditions for education*, all they associates to the *indiscipline of the pupil*, and, with prominence, the *necessity of material resources*, the *necessity of pedagogical resources* and the *deficient organization of the Ministry of the Education*.

Keywords:

Professional Success, Professional Failure, Biography, Life stories, Teacher's Voice, AQUAD Program, Tanimoto Coefficient, Codification, Motivation, Physic Conditions, Psychological Conditions, Professional Expectations, Desire of change, Recognition.

1 · Introdução

O presente estudo, concebido e iniciado durante um período de “dispensa” parcial das actividades lectivas, insere-se num paradigma investigacional de natureza interpretativa, socorrendo-se de técnicas de análise qualitativas e enquadrando-se na modalidade de estudos autobiográficos, mais concretamente nas histórias ou relatos de vida.

Pretendemos reflectir sobre a prática dos professores e, se possível, contribuir para uma mais forte conscientização dos seus problemas, nomeadamente daqueles que se prendem com o êxito e fracasso profissionais. E, dado que os professores objecto deste estudo são em número relativamente reduzido, não estaremos preocupados com análises quantitativas, em função de uma possível generalização, mas seguiremos antes os depoimentos pessoais, verídicos e abonatórios de situações vividas, que, com as devidas reservas, poderão traduzir uma postura colectiva de uma população docente identificada com os níveis de Ensino Secundário e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

O problema, em si, traduzir-se-á por esta interrogante: haverá de facto um *maior êxito* e um *maior fracasso* profissionais identificados, respectivamente, pelos professores como um fenómeno unitário, ou identificados antes como uma globalidade constituída de várias e distintas determinantes?

Tal problema levou-nos à admissão de hipóteses predictivas, que o Programa AQUAD nos disponibilizou e que, a seu tempo, apresentaremos. O mesmo faremos para o delineamento dos procedimentos metodológicos, após o que desenharemos a apresentação, análise e interpretação de dados, para, finalmente, passarmos às considerações finais.

Desde já adiantamos que o Quadro teórico, por impositivas limitações da escassez de pesquisas no que respeita à conceptualização do êxito e fracasso profissionais, será bastante breve. No que concerne à abordagem autobiográfica – relatos de vida, ficará confinado a uma visão sucinta, mas que nos permita um enquadramento do valor e pertinência desta perspectiva investigacional. Assim, daremos relevância ao emergir do pensamento dos professores, embora sob uma forma sistematizada e condensada (codificada), a nosso ver indispensável para a ordenação de dados colhidos inferencialmente.

O tratamento de dados apoiou-se, e agradecemos aos Autores, em distintas componentes do programa AQUAD (Analysis Qualitative Data), face ao qual também assumimos uma atitude didáctica, perceptível ao longo deste modesto percurso.

2 · Enquadramento conceptual

Seguiremos duas linhas de fundamentação desta problemática. Uma, respeitante à conceptualização do êxito e fracasso profissionais. A outra, voltada para a perspetivação metodológica do estudo, relevando o uso das abordagens autobiográficas especificamente adstritas às histórias ou relatos de vida.

Sentimos, como anotámos em nota introdutória, que a nossa explanação teórica terá que ser limitada, pelo que os marcos de referência nem poderão multiplicar-se, nem sobre eles tecer-se um comentário crítico demasiado extenso.

2.1 · Para uma aproximação ao estudo do êxito e do fracasso docentes

Nunca tive, e ainda não tenho, a percepção do sentimento da minha identidade pessoal. Apareço perante mim mesmo como o lugar onde há coisas que acontecem, mas não há o “Eu”, não há o “Mim”. Cada um de nós é uma espécie de encruzilhada onde acontecem coisas.

Claude Lévi-Strauss (1979: 14)

As posições investigativas sobre o êxito profissional docente, bem como sobre o fracasso, decorrem mais de estudos feitos sobre

problemáticas afins do que propriamente de estudos centrados directamente nessas realidades. Assim, poderemos dizer que a literatura especializada aborda, mas segundo uma linha de transversalidade, estas questões ao emitir os seus considerandos sobre outro tipo de fenómenos. Assim, e a propósito da temática curricular, podemos constatar que o professor se autopercepciona como um profissional afectado pela ideia de fracasso, quando observa que, face a um “currículo uniforme tamanho único pronto a vestir”, os alunos são marcados pelo insucesso escolar (Formosinho, J., 1987). Pelo contrário, e neste contexto curricular, quando os professores deparam com um elevado índice de sucesso dos alunos, a sua sensação de êxito pessoal é notória, como tivemos ocasião de verificar em estudo específico sobre a satisfação docente (Alves, F., 1991; 1997). Que o sucesso escolar afecta o êxito docente, ou que o insucesso se entrecruza com o fracasso, é um facto que, com grande relevância desde o Estado Novo, tem vindo a ser assumido pelo imaginário dos professores, a ponto de converter num estereótipo difícil de erradicar.

Efectivamente, segundo Helena Araújo (2000: 319), em publicação decorrente do seu estudo de doutoramento e apoiada em histórias de vida de professoras primárias (1870-1933), vivenciámos um *ritual*, se curioso também revelador, que irá perpetuar-se na representação dos professores e que consiste na assunção de responsabilidades directas e pessoais sobre o sucesso ou insucesso dos alunos:

Também a sua implicação no sucesso escolar dos alunos constituía uma preocupação recorrente. Um ritual escolar, como o do exame da 4ª classe, mobilizou muitas das suas energias e foi investido como um dos mais importantes objectivos a serem atingidos pela escola, sendo o sucesso nos exames e as ‘distinções’ considerados como relevantes na sua actividade profissional. A importância que os exames adquiriam naquela época pode ser relacionada com o processo de escolarização que enfatizava uma restrição e saberes supostamente considerados básicos (‘return to basics’) e a processos que destruíam as competências profissionais dos professores durante o regime autoritário.

Aliás, continua na actualidade, segundo Mel Ainscow, (1998. 119), a ser um facto que “a maior parte dos professores tende a enfatizar o sucesso académico como o principal objectivo da educação”, esquecendo-se, conseqüentemente, o desenvolvimento social e emocional das crianças, e, quando tal sucesso não acontece, o professor alia o fracasso à sua actuação.

E, quer queiramos ou não evitá-lo, o problema de uma obediência à ordem institucional também continua a dar-se e a acorrentar os professores. De resto, como refere Nelita Bartoloto (1998: 158), o processo de ensino na escola ainda está mais ao serviço desta institui-

ção (preso aos seus próprios quadros) do que de um ensino legítimo, capaz de levar o aluno a constituir-se em locutor auto-suficiente que possa ser reconhecido, reconhecer-se e legitimar-se como produtor de conhecimento.

Sendo assim, nesta linha de pensamento, e num quadro como este, o sucesso ou insucesso dos alunos é imediatamente reportado às balizas supervisoras (inspectoras) da instituição, que tanto podem ser encorajadoras como penalizantes. Daí, o *estar mais ao serviço da instituição* pode ter um forte impacto e ser mais uma fonte de êxito (aparente?) ou fracasso profissionais dos docentes.

Se percorrermos algumas investigações recentes, que, por contiguidade, abordam os temas em análise, deparamo-nos sempre com indicadores significativos para os dois campos. Lembremos o estudo de Graça Seco (2000), sobre a satisfação na actividade docente, tese de doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra, em cujas análises se verifica, entre outros vectores, que os professores que se percebem com maior êxito profissional são, por regra, pessoas mais conscientes da sua tarefa, mais emotivamente controlados. De resto, na génese do sentimento de êxito ou de fracasso profissional vamos encontrar, a montante, diferentes modelos de formação inicial, que aquela Autora (*idem*: 404-405) explicita em modelo normativo e modelo de índole relacional. No primeiro, iremos, à base de inculcação, deixando no futuro professor, e de forma ‘ansiógena’, a necessidade de se comparar com o modelo de formação proposto, apegado ao professor ideal, facto que poderá ditar “uma relação directa entre a personalidade do professor e o êxito na docência, atribuindo, assim, toda a responsabilidade e eficácia do ensino ao futuro professor”. Já no modelo de índole relacional se perspectiva a hipótese do êxito no ensino como dependente do “ajustamento entre o comportamento do futuro professor e o conjunto de condições que determina as suas relações com os alunos, admitindo-se, então, a existência de vários estilos ou formas de confronto eficazes com as situações educativas” .

Por outras palavras, o problema do êxito profissional poderá ser visto como o resultado de uma única determinante – a responsabilização da pessoa do professor, ou como o resultado de várias determinantes conjugadas, desde o comportamento do professor, relacionamento com alunos, confronto com as situações educativas. Claro que o ponto de vista último, além de viabilizar o caminho para uma satisfação profissional, permite aos professores, depois de vivenciarem os primeiros insucessos e dificuldades, o poder de “analisá-los e tentar melhorar, em lugar de se colocarem logo em questão” (*idem*: 405).

Ainda que voltado para o campo dos gestores de escolas secundárias públicas, que, na qualidade de Presidentes dos Conselhos

Executivos, também são professores, J. Silva (2001: 50-51) indaga que, numa escala de valorização dos trabalhadores que lideram o sucesso profissional, o facto de se ser um profissional bem sucedido determina que valores sociais e políticos, percepções e crenças sobre o cargo, projectem, por representação social, um estado de satisfação. Ou seja, o êxito ou sucesso anda associado, por intermédio de factores axiológico-representativos, à satisfação profissional.

Já para Toste de Carvalho (2000: 71), um professor eficiente, para além de outros atributos, reconhece-se pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica, isto é, temos o êxito, num contexto pedagógico-relacional, de mãos dadas com a eficiência docente.

Poderemos também equacionar o êxito, bem como o fracasso, pela óptica de uma atitude do professor para com a sua profissão. Na realidade, segundo refere Ph. Perrenoud (1993: 199), “uma parte dos professores considera a sua profissão um ganha-pão, uma tarefa de rotina. Os seus interesses são outros! A sua principal preocupação não é atingir os objectivos pedagógicos, nem lutar contra o insucesso escolar, mas sim o de se esforçarem apenas o suficiente para que a instituição os deixe em paz”. Diremos que este tipo de professores deu as mãos ao fracasso, abandonaram a “luta”, acomodaram-se ao não-êxito e ao pacifismo inconsequente.

É sugestiva a alusão de A. Hargreaves (1998: 34) à etiologia do êxito e do fracasso dos professores com base na distinção entre o “Eu” não constringido e inovador e o “Mim” dirigido para os outros e socialmente regulado, diferença que aproveita de Herbret Mead. De facto, partindo dessa distinção, Hargreaves considera que “alguns professores foram bem sucedidos na manutenção do seu Eu e alguns encontraram mesmo ambientes excepcionais nos quais se pôde florescer. Muitos tiveram de rever os seus objectivos de realização pessoal num sentido menos ambicioso, a fim de se adaptarem com realismo às oportunidades limitadas oferecidas pelas suas escolas”. E, acrescenta o Autor (*ibidem*), “por volta da fase intermédia ou final da sua carreira, muitos outros desistiram pura e simplesmente de obter a realização pessoal no local de trabalho e tornaram-se cínicos e desencantados, resistindo à mudança na sala de professores e baixando os seus níveis de empenhamento e de desempenho na sala de aula”. A contextualização fala por si, deixando o Autor bastante notório que o sentimento de fracasso acompanhará de perto a linha do desinvestimento profissional.

Em boa verdade, e na esteira do pensamento straussiano, o professor, que de si mesmo não terá um conhecimento total, move-se numa encruzilhada onde acontecem realidades, entre elas êxitos e fracassos. E esta encruzilhada é indesmentivelmente sentida, quantas vezes, sob a constatação e admissão de incompetência, fosse ela provocada por uma deficiente formação académica, ou por incúria

de actualização pessoal. A verdade, porém, é que nenhum professor o pode ser pela simples boa vontade ou vazio pretensiosismo de uma preparação profissional. Veja-se como D'Hainaut (1980: 448) recrimina tal atitude: - “A educação é uma função tão fundamental do homem, que cada um como que se sente predestinado para isso e imagina de boa vontade que um pouco de talento e de entusiasmo são suficientes para assegurar o bom fim. É uma ilusão perigosa: a acção educativa é complexa e ‘a maneira’ ou convicção são sem dúvida necessárias, mas estão longe de ser suficientes. ‘Boas ideias’ e excelentes intenções não têm peso: a ingenuidade não substitui a competência”. Confrontados com esta situação, tão indesejável, mas ainda tão frequente, os professores vêm-se a braços com a admissibilidade de um fracasso profissional.

Parece, contudo, que hoje se estão a dar passos no sentido de uma preparação adequada, através de uma cultura de *atitude científica*, como nos lembra Vítor Trindade (1996: 190), que, dentro da pesquisa do seu doutoramento, conclui, em seu estudo de caso, que para os futuros professores de “ciências”, se sugere “uma maior atenção para alguns aspectos da formação académica, considerando que o crescimento do futuro profissional envolve, não só a aquisição de conhecimentos específicos (conteúdos científicos de natureza diversa – desde as ciências específicas e afins até à Psicologia e Sociologia educacionais – métodos de acção educativa, tecnologia educativa e de organização e desenvolvimento curricular) mas também a formação e o desenvolvimento de determinadas habilidades e atitudes de relevo no desempenho da sua profissão”. É esta postura que procurará uma formação coerente e cabal do futuro professor, em oposição aos visionários da ingenuidade ou da boa-vontade profissionais.

Teremos também que contar, a montante do fracasso ou êxito profissionais, com a perturbabilidade que as múltiplas mudanças contemporâneas causam na definição das orientações e escolhas do homem em geral e, por concomitância, dos professores em particular. Na verdade, segundo nos relata Maria Eduarda Santos (1999: 118) em publicação decorrente da sua tese de doutoramento, nunca o homem esteve exposto a mudanças e mobilidades tão rápidas, tão radicais e tão profundas como na contemporaneidade, mudanças que se reflectem não só no mundo físico, mas também na própria humanidade; não só no ambiente natural, como no ambiente humano. Muda a forma de viver, a visão do mundo, a qualidade de vida, a nossa actividade diária, a estrutura familiar, mudam as instituições... A explosão do conhecimento, o fluxo de informação, o vertiginoso desenvolvimento da ciência e da tecnologia transformam o nosso ambiente natural e humano e tornam *cada vez mais difíceis as nossas orientações e escolhas*.

E, a par destas mudanças, não podemos esquecer a crise

de autoridade que se foi instalando no seio da profissão docente e que condiciona, vivamente, a percepção do êxito, antes preparando o clima das representações propícias ao fracasso. Este fenómeno de crise de autoridade é deveras complexo e poderá estar, como opina João Amado (2000: 130-131) na confusão entre autoridade e poder. Efectivamente, refere-nos o Autor, “o poder pessoal, quando correctamente exercido, traduz-se na utilização de estratégias que induzem acordo, ao mesmo tempo que se traduzem numa relação positiva entre professores e alunos”. Todavia, para que as qualidades pessoais não sejam simples meios de manipulação do aluno, será preciso que elas se exprimam na simpatia, no respeito pelo aluno, no bom senso em acções e atitudes, na disponibilidade para ouvir, compreender e ajudar – deste modo, mais do que bases do poder, elas serão bases de autoridade, capazes de se projectar para além da sala de aula. Nesta perspectiva, é-nos legítimo inferir que, quando os professores não usam uma sã autoridade, podem encaminhar-se pelo poder e seus abusos, atitude que irá, sem dúvida, despertar o sentimento de fracasso profissional.

É, aliás, muito expressiva a posição de Tony Bush (1995: 52) face a este problema, quando nos recorda que a autoridade profissional ocorre onde as decisões são tomadas numa base individual mais do que numa situação estandardizada e a educação exige necessariamente uma abordagem profissional, porque os alunos e estudantes necessitam de uma atenção pessoal. Os professores precisam uma medida de autonomia na sala de aula, mas também precisam de colaborar para garantir uma coerente aproximação ao ensino e à aprendizagem. Diremos nós que os professores que não se apoiem na integridade da sua pessoa mais do que no poder institucional que lhes é cometido, não terão a verdadeira percepção do êxito profissional, que advém de uma autonomia na sua actuação, mas não desprendida da vertente da cooperação. Um professor isolado ou que se isola está votado ao fracasso, ainda que lhe assista todo o poder exteriormente conferido.

Por outro lado, a sensação de êxito profissional é fruto de uma acção continuada e ordenada, que não de “apaga-fogos” de problemas pontuais. Di-lo expressivamente Gimeno-Sacristán, (1992: 87), ao constatar que a actuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. Talvez isso valha para o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática ‘normal’, que, lembra o Autor (*ibidem*), consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, e ao longo do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário decidir-nos. É caso para dizermos que o êxito não é fruto do momento, mas de um corajoso processo de constantes decisões ao longo da carreira.

Quase poderemos dizer, na óptica de uma concepção ética

da profissão professor, que é o altruísmo, “esta capacidade para dar e a capacidade de receber com prazer os frutos dessa missão [exercer a docência] o traço que mais caracteriza, particularizando-o, o modo de ser e de estar do professor (Silva, M. Lurdes, 1997: 172)”. E acrescenta a Autora (*ibidem*) que não importa que tais frutos não sejam colhidos ainda durante essa relação, mas que eles não-de florescer, desabrochar, deles tirando proveito as crianças e os jovens. E aí reside o prazer, diríamos o êxito, que se tira da profissão – o prazer de ser bom para os outros, o prazer de ter participado nessa obra, que é obra do seu trabalho. É esse imenso prazer, exalta a Autora, o grande prazer do professor, quase um êxtase. Diríamos nós que, quando passamos pela rua e nos cruzamos com um antigo aluno, agora juiz, médico, engenheiro, professor, ou um bom cidadão, sentimos a enorme sensação de um êxito que nos orgulha, pois ali vai um *pedaço* da nossa obra. E também se dá precisamente o inverso: quando alguém nos comunica que um antigo aluno “descambou” na vida, interrogamo-nos se não temos no desaire ou fracasso a nossa quota parte de responsabilidade. Dizia D. Schon (1992. 29) que “não se pode *ensinar* ao estudante o que necessita saber, mas pode *guiar-se*”. É este servir de *guia* ou de orientador que nos faz contactar com a agradável sensação de ser *pedagogo* com o êxito de ter conduzido o jovem para a vida. Talvez o êxito esteja mais preso à dimensão de *pedagogo* do que à dimensão de *ensinante*, seguindo a observação schoniana.

Há, por outro lado, um importante vector que poderá ser decisivo na representação do êxito ou do fracasso profissionais, que se prende exactamente com a sobretarefa realizada pelo professor, fazendo do lar, ninho dos problemas familiares, uma continuidade dos trabalhos escolares. É impressionante a descrição de Houot (1993: 49) que nos retrata a situação dilemática do professor, preso entre dois mundos que, justificadamente, reclamam as respectivas e inadiáveis atenções daquele que é simultaneamente vítima e defensor de uma *maternidade* profissional:

Na aula, o professor é um homem público, perfeitamente enquadrado pelas paredes da sua escola, mas totalmente entregue a si próprio e aos seus alunos. Fora da aula é também um homem que já não depende só de si próprio.

Apercebo-me disso quando volto para casa. Antes, havia dois mundos bem distintos: o da minha vida profissional e o da minha vida familiar. Agora, os preparativos, as correcções, as notas, as médias e as apreciações acompanham-me para casa. O dia de aulas persegue-me pela noite dentro. E quando os meus filhos de seis, treze e quinze anos me pedem também que os ajude a fazerem os deveres, tenho a impressão de ser vítima de uma conspiração do mundo escolar contra a minha vida privada. Tenho agora um sentimento de empatia com essas

mulheres que têm uma profissão e deparam com outra jornada de trabalho ao regressarem a casa.

Finalmente, gostaríamos de chamar a atenção para um factor que pode ser gerador do sentimento de fracasso nos professores, como poderá sê-lo do sentimento de êxito, caso a sua organização seja adaptada às pessoas e à própria instituição. Trata-se do *tempo* e da forma como ele é percebido e vivido. São elucidativas as palavras de Pinto, José M. Sousa (2001: 54-55), que nos demarcam a orto da heterodoxia representacional do tempo, enquanto componente de grande repercussão na marcha dos eventos profissionais e escolares. Realmente, “a escola... parece entender a questão do tempo como uma franja inabalável e inquestionável da sua autoridade. Os espaços mudam, as disciplinas mudam, os conteúdos mudam, as caras mudam. O que fica da escola são os tempos. Esses são imutáveis, porque a sua rigidez faz perdurar uma imagem histórica e uma ideia secular de autoridade”. De facto, adverte o Autor (*ibidem*), a estrutura temporal escolar optou pela inflexibilidade, quando, para integrar os numerosos parâmetros pedagógicos, psicológicos, fisiológicos e sociais, que actuam sobre professores e alunos, a flexibilidade, a mobilidade e a adaptabilidade seriam imprescindíveis.

Todos sabemos da pertinência e verificabilidade destas observações, porque, na prática, a escola “arregimenta” os professores a horários, por vezes pouco lógicos e até incoerentes com os ritmos de aprendizagem. Mas há que obedecer-lhes em respeito pela prescrição institucional, ainda que pouco rentável a nível de funcionalidade. Podemos, efectivamente, perguntar-nos em que medida um professor de Matemática perceberá o seu êxito pessoal e o dos seus alunos com aulas às quatro horas da tarde? E como se sentirá o professor de Filosofia, que apresenta as suas considerações discursivas às 18 horas, quase á hora do fecho de actividades? Pois o tempo institucional continua a ter destes caprichos! E mais teríamos que espantar-nos se indagássemos as razões por que os tempos, rígidos como a rigidez institucional, não permitem aos alunos de determinada disciplina ocupar o laboratório A, porque aí tem demonstrações a Classe X que não precisa de laboratório, ou simplesmente porque lá se realizam provas marcadas há duas semanas? E porque razões uma prova marcada para o dia Y não pode demarcar-se se houver motivos válidos para a globalidade dos alunos? Estamos perante um professor acorrentado cronologicamente, por isso mesmo pouco galvanizado para o êxito, quando, em boa verdade, os tempos são para as pessoas e não vice-versa! Afinal, nesta praça de dilemas entre as pressas e os vagares, entre sincronias e diacronias, um professor é patentemente vulnerável ao fracasso.

Em síntese:

Através deste percurso, quisemos encontrar referências que nos conduzissem a uma possível compreensão, de natureza investigativa, do êxito e fracasso profissionais dos professores. Situámos possíveis fontes, desde o conhecimento de si mesmo, as contiguidades com a realidade insatisfatória, o desfasamento entre o eu e mim, a dimensão do altruísmo na realização dos jovens, as representações de poder e autoridade e a sobretarefa docente até à própria concepção e organização do tempo escolar.

Muito mais longe poderíamos ter chegado, mas a verdade é que se trata de um problema que não tem sido especificamente equacionado, pelo que, até certo ponto, nos sentimos pioneiros nesta senda de pesquisas, que, esperamos, muito poderá desbravar-se e crescer.

Passaremos, de imediato, à segunda das vertentes teóricas, centrada nos relatos de vida.

2.2 · Um pouco sobre as histórias ou relatos de vida

As memórias autobiográficas são as nossas recordações das circunstâncias e episódios das nossas próprias vidas.

Robert S. Feldman (2001: 240)

Na opinião de Clapier-Valladon (1983a: 120), a abordagem biográfica parece ser uma tentativa para se situar “na encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a vida de todos os dias”. Efectivamente, esclarece a Autora (*ibidem*), as Ciências Humanas não parecem poder ocultar por mais tempo a vida quotidiana, essa vida familiar que vemos surgir sob todas as formas na proliferação do género autobiográfico, desde a literatura do testemunho à renovação do interesse concedido aos documentos pessoais. Na verdade, assistimos ao fenómeno de fazer falar “*os silenciosos da história*”, assistimos a um regresso ao “*vivido*”. Em suma, “a abordagem biográfica consistiria na reintegração do vivido e da práxis na quotidianidade (...) sustentada pela trajectória individual e pelo que se poderia chamar uma lógica social” (*ibidem*).

Já antes o relato biográfico fora visto como um “lugar da palavra”, situando-se na aproximação ao Outro (Lapeyre, M., 1981: 44), ao mesmo tempo que meio viabilizador de uma expressão “em espelho”. Na verdade, uma vez que a vida quotidiana é vivida diferentemente segundo as idades e as personalidades, o relato de vida é um verdadeiro *espelho do sujeito* enquanto actor, ser social e ser comunicativo (Clapier-Valladon, *idem*: 133).

Admitindo uma distinção conceptual entre *biografia* e *autobiografia*, poderemos sustentar que o indivíduo, através dos relatos

(auto)biográficos redescobre o lado agradável de *falar de si e explorar*, sem apreensões, mais um *passado* reconstituído fielmente do que um futuro incerto. Pode mesmo dizer-se que o homem ocidental do séc. XX, que se pretende voltado para um futuro, o homem do computador, o *homo oeconomicus et politicus*, está a fazer um delicioso regresso à introspecção e parte, com paixão, à descoberta das suas *raízes* (Clapier-Valladon, *idem*: 130).

Se procurarmos situar a *origem remoto-histórica* dos relatos ou histórias de vida, poderemos evocar, segundo a mesma Autora (1983: 103), o precedente mais ilustre do autotestemunho, o *De Bello Gallico* de Júlio César, fazendo igualmente menção das *Confissões* de S.to Agostinho e dos relatos de viagens de Marco Pólo. Porém, procurar os pais fundadores dos relatos de vida implicaria ter em conta a polivalência do género biográfico, que, a partir da obra *Vidas Paralelas* de Plutarco, se desenvolveu, no contexto histórico-literário europeu, segundo diferentes formas.

Numa época contemporânea, por sua vez, é possível detectar três grandes impulsos para a produção sistemática de relatos de vida, enquanto método de pesquisa, nomeadamente: a *Auto-análise de Freud*, a *Escola de Chicago* e a *Tradição Antropológica* (Clapier-Valladon, 1983: 105-109). M. Huberman (1989: 9-10) considera como *fontes* constitutivas da tela de fundo do estudo biográfico em geral e do estudo biográfico do ensino em particular:

- *Aliteratura psicodinâmica* (Freud, Murray, Allport, Erikson, White, Vaillant e Levinson);
- *a Literatura Sociológica - Escola de Chicago* (Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer);
- *os Estudos da Série “Life-span Developmental Psychology”*, a partir dos anos 70.

Poder-se-ia sustentar que um dos elementos unificadores e presentes nas perspectivas impulsionadoras do uso do relato biográfico ou história de vida reside no facto de este constituir, antes de mais, uma “*linguagem*, ...um *dizer* e, como toda a linguagem, *pintura de uma realidade*. Por outras palavras, os relatos biográficos consistiriam numa *reconstrução* (Diamond, P., 1991: 93) que envolve uma consciente e reflexiva elaboração de grande parte da vida do autor, incluindo experiências pessoais e profissionais, ao mesmo tempo que fornece uma interpretação dos episódios vitais e da relação que o autor tem com eles.

Na esfera do ensino em especial, a biografia dos professores, para além da dimensão comunicativa e da conceptualização do seu mundo, revela significativamente o seu processo de *socialização*, isto é, aquilo que os influenciou e aquilo que eles foram capazes de influenciar (Musgrave, P., 1984: 207). Efectivamente, enquanto de-

envolvem “histórias de vida”, os professores podem ser envolvidos num trabalho que iluminará e avaliará as condições e compreensão das suas vidas profissionais, dirá I. Goodson (1988: 114).

Nóvoa (1988: 14-15) crê que o “paradoxo epistemológico fundamental do método biográfico” consiste na *união do mais pessoal com o mais universal*, constructo que impulsionou “a utilização recente das *abordagens (auto)biográficas...*, no quadro da investigação na área das Ciências Sociais e Humanas, num esforço de produção de um outro conhecimento sobre o homem social e sobre o seu comportamento”. A este propósito, é significativa a referência que Nóvoa salienta de F. Ferrarotti:

O homem é o universal singular.

Se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, então podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual

Ferrarotti, F., 1988, pp. 26-27, cit. por A. Nóvoa, 1988: 15

Sendo assim, no pensamento de Tochon (1992: 100), a pesquisa narrativo-biográfica implica uma retroacção sobre a história do sujeito, convida ao feed-back, ela é fortemente uma “*história a dois*”, uma colaboração de pesquisa em pensamento sobre o *vivido*.

A abordagem biográfica em educação representa “uma escolha epistemológica, ao mesmo tempo que uma aposta metodológica” (Dominicé, P., 1984: 78), pois a intenção que preside à utilização da biografia educativa não reside nem no facto de ela constituir uma simples técnica de investigação, nem em ser considerada uma técnica de animação, mas reside sim na sua adequação, enquanto abordagem metodológica, ao objecto que nos propomos pesquisar. Realmente, “numa época que redescobre o valor do *quotidiano*, do *local*, do *singular*, não nos espanta que a história de vida exerça um *poder de fascinação* sobre todos aqueles que a utilizam”.

Dirá P. Diamond (1991: 91) que a característica essencial em cada uma das nossas histórias individuais é o *self* e ele é mais do que uma colecção aleatória de dados autobiográficos, na medida em que ele é o que nós próprios acreditamos ser, “a história de nós que a nós próprios nos contamos”, a “significação superordenada ou nuclear” que ligamos às nossas vidas.

Huberman (1992: 158; 1989: 35) faz ressaltar que os dados procedem das *proposições* dos indivíduos sobre os factos e não dos factos em si, que o objecto da sua análise se situa ao nível das *percepções e representações* dos professores sobre o ciclo de vida profissional. Todavia, acrescenta (*ibidem*), as investigações sobre a *fiabilidade* dos relatos biográficos fornecidos com intervalos de alguns

meses, ou mesmo 2-3 anos, são bastante otimistas, e, se aceitamos a *importância* de um relato na primeira pessoa, devem igualmente assumir-se as *contingências* dele decorrentes. Ora uma dessas contingências situa-se a nível do *funcionamento da memória*, que, em vez de reprodutora, é mais criadora, mais uma reinterpretação do que um relato. Como ultrapassar tal dificuldade? Huberman (1992: 59) propõe que “o que há de mais simples a fazer é estar consciente destes limites, assinalá-los no início do trabalho, tal como nas análises em causa, e, de modo geral, trabalhar o mais objectivamente possível com dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjectividade rica e complexa”.

Recorrer à abordagem biográfica supõe resolvida uma questão prévia: a que finalidade da investigação corresponde a recolha de uma (auto)biografia? Uma tal definição prévia da finalidade da abordagem biográfica, levanta o problema do seu *autêntico valor*, que, na visão de Ph. Malrieu (1981: 34), radica na *aptidão*, ignorada por outros métodos investigativos das Ciências Humanas, para se colocar ao nível da questão fundamental: “*não quem sou eu?, mas quem posso eu vir a ser?*”, isto é, o seu valor reside na prerrogativa de ser um método verdadeiramente *genético e histórico*.

L. Valli (1993: 117) conclui que as histórias de vida sobre professores principiantes são importantes para que os formadores de professores desenvolvam relevantes e auxiliares programas de estudos em ordem à preparação profissional daqueles, em domínios como: gestão da aula, planificação, relações com os alunos, estratégias instrutivas que conduzam ao êxito da aprendizagem.

Se nos detivermos, particularmente, sobre o mundo do *desenvolvimento* dos professores, as suas histórias de vida ganham especial importância, na medida em que o ingrediente principal que vem faltando para a compreensão daquele, na opinião de Goodson (1992: 69), é precisamente a *voz do professor*, quando se tem dado tanta ênfase ao professor enquanto “prático”.

Para rematar tais considerações sobre o importante que é, para a investigação e formação, *ouvir a voz dos professores*, não queremos deixar de evocar as palavras de F. Tochon (1992: 100), quando refere que a história de vida, na investigação biográfica, pode ser desenvolvida segundo uma orientação *pessoal* ou segundo uma orientação *social* crítica, mas, em qualquer dos casos, o fim é dar a palavra aos práticos, *dar voz ao seu pensamento*. A este propósito destaquem-se as palavras de A. Bolívar et al. (2001: 36), que explicitamente relevam a dimensão social, pois “se realmente os relatos de vida sempre fazem referência à singularidade de uma vida, não têm que ser individualistas. De facto, aparece como referente todo um grupo social e profissional que, ao longo do tempo, foi entretecendo e incidindo nessa vida”.

E, depois da abreviada contextualização teórica, deixemos que a Voz dos professores seja ouvida.

3 · Pesquisa empírica

O presente estudo insere-se numa linha de investigação qualitativa, socorrendo-se de dados obtidos a partir de *relatos de vida*, por sinal de natureza positiva e negativa, em conformidade com o por nós solicitado.

Impõe-se, por isso, que definamos os objectivos e metodologia do trabalho, para, de seguida, apresentarmos, analisarmos e interpretarmos os dados conseguidos:

3.1 · Objectivos do estudo

Pretendemos, em síntese, com este breve trabalho de campo:

- a) escutar a voz dos professores;
- b) codificar os seus “desabaços” para melhor compreendermos os seus motivos de êxito e fracasso;
- c) comparar o êxito e o fracasso docente, cingindo-nos ao testemunho biográfico dos professores respondentes;
- d) testar, objectivamente, os pontos-chave dessas duas realidades dos professores em análise.

3.2 · Os sujeitos do estudo

É interessante *ouvir* os professores aquando, por exemplo, de uma acção de formação, ou nos debates após uma conferência ou encontro. De facto, emergem aí vários indicadores, por vezes dissonantes, mas em que um ponto parece consensual: “a nós, professores, ninguém nos ouve”, “o ME não ouve os nossos pontos de vista”, “os teóricos nada sabem da nossa vida, pois não ouvem os práticos no terreno”, etc., etc., etc.

Contudo, tivemos neste trabalho uma excelente ocasião de proporcionar aos professores, que admiramos como colegas do mesmo ofício, um veículo de expressão dos seus problemas, angústias, mal-estar, bem como das suas alegrias, bem-estar e sonho! Resultado? Vejamos:

Contactámos, em Novembro de 2000, via Conselhos Executivos, as 5 grandes (≥ 80 professores) Escolas Secundárias+3B do distrito de Bragança: 3 da cidade de Bragança, 1 da cidade Macedo de Cavaleiros e 1 da cidade de Mirandela, todas, então, com um total de 596 professores. O *convite* dirigido aos professores ia no sentido de poderem, voluntariamente, escreverem dois relatos, breves, um sobre o seu maior sucesso e outro, sobre o seu maior fracasso profissionais. Quantos responderam, até 18.12.2000? Apenas 9!

Não é nosso intento justificar a ausência de uma percentagem elevada de respostas, pois seriam os destinatários os que melhor saberiam argumentar; todavia, fomos *ouvindo* dos Conselhos Executivos que os professores “não gostam de escrever coisas da sua esfera pessoal”, “mais gostam de questionários de cruzinha”, “estão pouco habituados ao estilo biográfico”, “sentimos muito, mas eles esquecem-se”, “não há maneira de os professores colaborarem nestas coisas”, etc., etc... Por estes ou outros motivos, o *grupo de respondentes*, ou amostra resultante de voluntariado, é limitado a 9 elementos. Daí, e também porque se trata de um estudo qualitativo que aposta na profundidade e não na extensão de dados, os resultados obtidos dirão, estritamente, respeito apenas a este grupo, sem quaisquer pretensões de generalização. Se alguma inferência mais vasta puder ser feita, será apenas viabilizada pela analogia de situações, ou pela homologia do particular universal de que fala Ferrarotti, mas nunca pela representatividade de um discurso de 9 docentes pertencentes a uma população de 596 professores.

Quem são tais voluntários? Como é impositivo um sigilo investigacional, no decurso do estudo serão tais professores identificados pelos códigos **P1** ... até **P9**, seja para os dados relativos ao *Sucesso*, seja para os referentes ao *Fracasso*. Sob esse anonimato, fomos reunindo elementos que julgámos pertinentes para constituirmos a tipologia deste grupo de voluntários.

Assim, construímos a **Tabela I**, a partir da qual é possível verificar a sua, ainda que breve, caracterização pessoal e mesmo profissional:

Tabela I: *Os professores respondentes e sua caracterização bio-profissional*

Caracterização Professores	Sexo	Idade (Classe Etária)				Anos de Serviço Docente	Situação Profissional	Grupo Disciplinar
		21-30	31-40	41-50	51-60			
P1	M			X		14	P.Q.N.D.	5.º
P2	F				X	35	P.Q.N.D.	N/Referido
P3	F	X				6	P.P.C.	10.º A
P4	M		X			12	P.Q.N.D.	11.º A
P5	F	X				1	P.P.C.	9.º
P6	M	X				6	P.Q.N.P.	4.º B
P7	F	X				1 (3 m)	P.E.	11.º B
P8	F	X				1 (3 m)	P.E.	11.º B
P9	F		X			9	P.Q.N.D.	11.º B

Siglas:

P. Q. N. D. = Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

P. Q. N. P. = Professor do Quadro de Nomeação Provisória

P. P. C. = Professor Profissionalizado Contratado

P. E. = Professor (a) Estagiário (a)

Como é notório, responderam 6 pessoas do *sexo* feminino e 3 do sexo masculino, com *idades* distribuídas pelas classes de 21-30 a 51-60 anos, apresentando uma Amplitude de 34 *anos de serviço* (1 a 35), facto que aponta para uma relativa heterogeneidade de percursos, mas situando-se a média dos anos de carreira em 9.44, o que nos indicia tratar-se de um *conjunto* de professores bastante jovens.

A *situação profissional* também é representativa de posições distintas na ascensão pessoal na carreira, verificando-se que 5

professores são **Professores do Quadro de Nomeação Definitiva**, 1 professor se encontra colocado como **Professor do Quadro de Nomeação Provisória**, 2 professores são **Professores Profissionalizados Contratados** e outros 2, são ainda **Professores Estagiários**.

Quanto ao *Grupo disciplinar* a que pertencem, 1 professor não o indicou, e, dos restantes, 3 pertencem ao 11.º Grupo B, (Biologia e Geologia), e 5 distribuem-se individualmente pelos Grupos disciplinares: 5.º (Artes Visuais), 10.º A (História), 11.º A (Geografia), 9.º (Inglês/Alemão) e 4.º B (Química-Física).

3.3 · Metodologia de Pesquisa

3.3.1 · Instrumento de recolha de dados

Basicamente, procurámos obter dos professores “Relatos de Vida” sobre o *maior êxito* e o *maior fracasso* profissionais. Para facilitar o registo de tais depoimentos biográficos, construímos um *convite*, concretizado numa carta, em duas páginas, expondo as razões do valioso contributo de cada professor para o “**Projecto: A Voz dos Professores na Primeira Pessoa**” (ver **Anexo I**), convite que fizemos chegar aos professores pela solicitada e pronta colaboração dos Conselhos Executivos (ver **Anexo II**). E, através dos mesmos, pudemos receber as respostas emitidas pelos seus docentes.

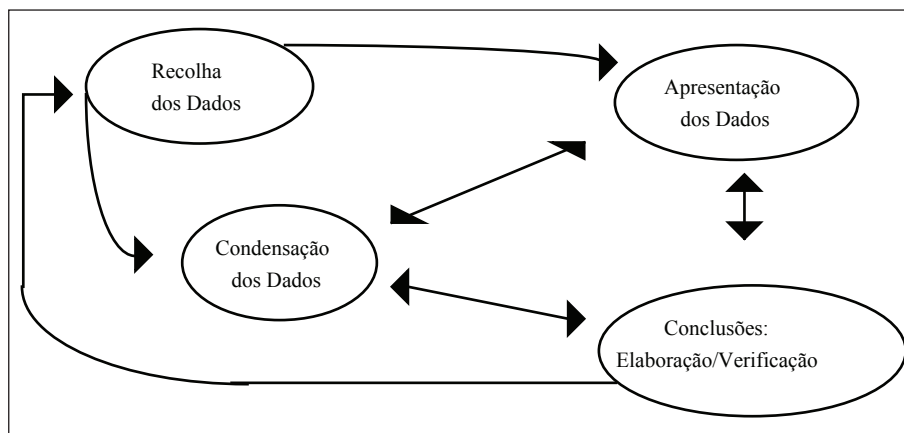
Por outro lado, com a finalidade de obter alguns dados bio-profissionais dos respondentes, nessa mesma carta foram pedidos alguns elementos de natureza pessoal, como: *Sexo, Idade, Anos de serviço docente, Situação profissional, Grupo disciplinar*.

3.3.2 · Tratamento de dados

Foi nossa preocupação, após a obtenção dos dados, submeter os mesmos a um meticuloso tratamento informático, com base no programa *AQUAD 3.0 (Analysis Qualitative Data)* - adiante designado por AQD -, seguindo as orientações de Gunter L. Huber (1990, 1.ª ed), pelo qual pudéssemos reunir o maior número de indicadores para uma mais fácil interpretação do *pensamento* ou *voz* dos respondentes. Guiou-nos o propósito de seguir um modelo interactivo para analisar os dados, em que à *recolha* se segue a *apresentação/condensação* dos mesmos para melhor podermos emitir algumas *conclusões*, como nos sugere o modelo proposto por Huberman et Miles (1991)

3.3.3 · As hipóteses do estudo

Seremos conduzidos, neste sector do estudo, pelas *hipóteses de relacionamento dos diferentes códigos*, inferidos do discurso dos professores, pré-fixadas pelo Programa AQUAD 3.0, nomeadamente a *Hipótese 11* e a *Hipótese 12*, que, no próprio momento de aplicação,

Figura 1. Componentes da Análise dos Dados: Modelo interactivo

Fonte: Huberman et Miles, 1991: pág. 37

descreveremos mais detalhadamente. Por agora, lembraremos que a Hipótese 11 nos determinará a *situação de vizinhança* de 1 código com os *códigos vizinhos*, dada uma determinada extensão de discurso (n.º de linhas); a Hipótese 12, determinará o coeficiente de Tanimoto, pelo qual saberemos o índice, num intervalo [0; 1], da razão entre a soma da frequência de 2 códigos (A+B) e essa soma (A+B) + a frequência de 1 código isolado (A) e de outro código isolado (B), obedecendo a uma distância determinada do discurso dos professores (n.º de linhas).

3.4 · Apresentação, análise e interpretação dos dados

3.4.1 · O Corpus dos Relatos dos professores

Se consultarmos o Anexo III, veremos que os diferentes Relatos foram integrados num único Protocolo, que reúne, ao longo de 5 páginas, as vertentes do “Maior Sucesso” e do “Maior Fracasso”, com um discurso distribuído pelos 9 professores respondentes. P8 nada relatou sobre o “Maior Fracasso”, facto que será tido em conta para a codificação dessa vertente do estudo.

Esse Corpus, para efeito de tratamento com base no programa AQD, foi depurado dos elementos bio-profissionais e dividido, nas suas vertentes de *Êxito* e *Fracasso*, em dois ficheiros respectivos, os quais originarão dois Ficheiros específicos de AQD, como adiante mostraremos.

Será de registar a sobriedade com que os professores se expressaram, detalhe que originará uma codificação limitada e até,

por vezes, sobreposta, pois numa ou duas linhas chegam a emitir duas ou mais ideias-chave.

3.4.2 · Condições prévias para o trabalho em AQD

Depois de formatados os textos, em Word, para uma largura de página adequada, aproximadamente 7 cm, tivemos que gravar para AQD os ficheiros de *exit.001* e *frac.001* segundo o tipo de “*Texto MS-DOS com Esquema*”, ficheiros que viriam, respectivamente, ser transformados por AQD, de forma automática, em ficheiros *exit.NAM* e *frac.NAM* (ver Anexos IV e V).

A partir daí, começou o nosso trabalho de exploração do discurso dos respondentes através de AQD, seguindo passos inter-dependentes impostos pelo próprio programa. E, em primeiro lugar, tivemos que *numerar* os textos, como se poderá ilustrar pelos breves extractos que se seguem, quer para êxito, quer para fracasso:

Ficheiro *exit001.NUM* (o ficheiro original, depois de transformado em Ficheiro *exit.NAM*, passou a ser *NUM*erado por linhas)

1 *O meu maior êxito na vivência*
 2 *profissional:*
 3 *Registo dos bons resultados ao*
 4 *nível do 12.º ano, constatando,*
 5 *através do excelente aproveitamento*
 6 *dos alunos na Universidade, a*
 7 *correcta prossecução dos objectivos*
 8 *propostos, a par da relação pessoal*
 9 *privilegiada com os alunos.*
 10 *O meu maior êxito profissional*
 11 *foi, talvez, mesmo no ano em que*
 12 *exerci funções como professora e*
 13 *educadora de crianças cegas, num*
 14 *asiló feminino chamado António*
 15 *Feliciano de Castilho, em Lisboa.*
 16 *Era a única professora que via e*
 17 *também a mais nova. Receberam-me*
 18 *com uma certa desconfiança, como ,*
 19 *próprio das pessoas com limitações,*
 20 *mas rapidamente fui o benjamim*
 21 *daquela grande família.*
 22 *Al,m dos programas do ensino*
 23 *primário, também ensinava*
 24 *dactilografia ...s mais velhas.*
 Etc...

Ficheiro fraca001.NUM (o ficheiro original, depois de transformado em Ficheiro fraca.NAM, passou a ser *NUM*erado por linhas)

1 *O meu maior fracasso na vivência*
2 *profissional:*
3 *As enormes dificuldades*
4 *registadas ao longo da carreira, no*
5 *que respeita ... “bandalheira” que*
6 *grassa no Ministério da Educação e*
7 *seus diversos departamentos,*
8 *principalmente no que respeita aos*
9 *meios e recursos materiais e*
10 *pedagógicos disponíveis para o*
11 *funcionamento do sistema educativo*
12 *e que, no caso presente, são de tal*
13 *forma inexistentes, que acabam por*
14 *gerar enormes assimetrias entre o*
15 *interior do país e o litoral.*
16 *O meu maior fracasso foi o 1º*
17 *ano que exerci funções como*
18 *professora do ensino primário, numa*
19 *escola isolada do Nordeste*
20 *Transmontano. Tinha 60 alunos e as*
21 *quatro classes e contava, na*
22 *altura, 18 anos de idade.*
23 *Eu era uma miúda, um pouco*
24 *mais velha que alguns dos meus*
25 *alunos, e quando os mandei sentar*
Etc...

3.4.3 · A codificação e operações consequentes

A numeração que AQD conferiu aos textos permitir-nos-ia anotar a *codificação*, que exige a indicação de linhas para a delimitação do discurso de cada código. Todavia, antes de registar a codificação, é importante que se analise o texto, ou directamente em AQD, ou sobre o texto previamente impresso. Seguimos este último processo para ser mais precisos, obtendo, por inferência do discurso dos professores respondentes, o seguinte leque de códigos (ver Tabela II), acompanhados da sua descrição:

Tabela II. *Códigos e sua descrição*

Códigos relacionados com Êxito Profissional	Descrição	Códigos relacionados com Fracasso Profissional	Descrição
AFE	Dimensão afectiva do aluno	ABD	Desejo de abandono
APO	Apoio ao Aluno	ADP	Apatia e desinteresse
BRL	Bom relacionamento com o aluno	ASS	Assimetrias educativas no País
CNF	Conforto na vivência profissional	CAT	Cooperação da autoridade local
DIF	Dificuldades profissionais	DFM	Falta de denúncia de factores marginais à educ.
DVA	Diversidade de activid no ensino	DMT	Desmotivação dos alunos
EFT	Efectivação numa escola	ECA	1.ª Especialização em crianças e adolescentes
EPC	Ensino particular e cooperativo	ENE	Especialização em necessidades educativas
ESP	Esperança no futuro profissional	FEX	Falta de experiência docente
EXP	Expectativa sobre êxito profissional	GEO	Instabilidade geográfica
INT	Integração das NEE na escola regular	IDI	Fracasso dependente de idiosincrasias pessoais
MUD	Desejo de mudança	IEP	Incerteza de emprego
REC	Reconhecimento social	IME	Interesses marginais à educação e à escola
NEE	Necessidades educativas especiais	IND	Indisciplina dos alunos
NRE	Necessidade de recursos especiais	ING	Ingratificante receptividade do aluno
REF	Ser professor – profissão refúgio	ISO	Isolamento geográfico
SUC	Sucesso dos alunos conseguido	MDE	Mudança de nível de ensino
VOC	Reconhecimento de vocação para o ens	NMT	Não ser motivador dos alunos
		NRM	Necessidade de recursos materiais
		NRP	Necessidade de recursos pedagógicos
		NVL	Não à violência
		OEP	Deficiente organização do ensino particular
		OME	Deficiente organização do Min. da Educação
		PUN	Sentimento/vontade de punição
		PSC	Falta de condições psicológicas para o ensino
		SOL	Sentimento de solidão
		SOP	Sem opinião

Todos os códigos foram obtidos, por inferência, a partir do discurso dos professores, e poderemos, desde já, constatar que os professores são mais contidos à hora da sua auto-percepção como sujeitos de êxito do que a propósito da sua auto-percepção como sujeitos de fracasso (18 vs 27 códigos).

Uma vez codificados os ficheiros numerados, tivemos que registar tais códigos em AQD, o que originou os ficheiros de código, que deixamos exemplificados por breves transcrições:

Ficheiro exit001.TCO (ficheiro de Texto CODificado)

1 *O meu maior êxito na vivência*

2 *profissional:*

3 *Registo dos bons resultados ao^{SUC}-8*

4 *nível do 12.º ano, constatando,*

5 *através do excelente aproveitamento*

6 *dos alunos na Universidade, a*

7 *correcta prossecução dos objectivos*

...

34 *oficializado. Foi uma aluna minha,^{SUC}-39*

35 *que tinha feito a 4.ª classe e que*

36 *foi frequentar o Ciclo*

37 *Preparatório, uma escola da zona*

38 *onde se localizava a instituição..*

39 *Foi um êxito. Só era preciso uma^{NRE}-43*

40 *máquina para escrever e livros*

41 *diferentes dos colegas, tendo o*

42 *Braille como escrita. O resto*

43 *funcionava perfeitamente.*

44 *E assim começou a integração^{NEE}-51^{INT}-51*

45 *de crianças diferentes. Primeiro, e*

46 *durante alguns anos, só com alunos*

47 *cegos, depois os deficientes*

48 *auditivos, em salas de apoio que*

49 *funcionavam nas próprias escolas do*

50 *ensino regular, e os deficientes*

51 *motores simultaneamente.*

52 *O meu maior êxito considero^{INT}-58^{NEE}-58*

53 *mesmo que foi o ano da 1.ª*

54 *integração dos cegos em Portugal;*

55 *outros vieram posteriormente, mas*

56 *são tantos, que não haveria folhas*

57 *que chegassem em 36 anos de*

58 *carreira.*

Etc...

E o mesmo se verifique para o fracasso profissional:

Ficheiro fraca001.TCO (ficheiro de Texto CODificado)

1 O meu maior fracasso na vivência

2 profissional:

3 As enormes dificuldades^{^OME-11}

4 registadas ao longo da carreira, no

5 que respeita ... “bandalheira” que

6 grassa no Ministério da educação e

7 seus diversos departamentos,

8 principalmente no que respeita aos^{^NRM-13^NRP-13}

9 meios e recursos materiais e

10 pedagógicos disponíveis para o

11 funcionamento do sistema educativo

12 e que, no caso presente, são de tal

13 forma inexistentes, que acabam por

14 gerar enormes assimetrias entre o^{^ASS-15}

15 interior do país e o litoral.

...

53 No verão, estando a passar^{^MDE-61^ENE-61}

54 umas férias em Lisboa, tive

55 conhecimento da abertura de Cursos

56 de especialização nas vrias

57 deficiências. Só podia concorrer

58 quem tivesse mais de 14 valores. Eu

59 reunia as condições e concorri.

60 Estava decidida a mudar a minha

61 vida e dei o primeiro passo.

...

98 ingratidão. Poder , eventualmente,^{^PSC-103}

99 acontecer sentirmo-nos

100 psicologicamente insatisfeitos,

101 porque não produzimos, não

102 conseguimos desenvolver um trabalho

103 científico adequado ou esperado.

...

119 e nefasta. O meu maior fracasso^{^ADP-128}

120 está dentro da própria escola,

121 provém de nós, professores,

122 justificando muito a apatia e o

123 desinteresse pelos maus sal rios e

124 pelo não reconhecimento social,

125 quando, provavelmente, devíamos ser

126 mais profissionais, com sentido

127 ético, e, naturalmente, o

128 reconhecimento não faltaria.

...

155 *Por enquanto, ainda não*^{FEX-158}^{SOP-158}

156 *disponho de dados suficientes para*

157 *responder a esta questão [do*

158 *fracasso].*

159 *Sempre que um aluno não atinge*^{NMT-162}^{PSC-161}

160 *os objectivos propostos, sinto que*

161 *fracassei. Os professores devem*

162 *conseguir motivar os alunos, certo?*

163 *Uma vez, um aluno adormeceu na*^{DMT-164}^{PSC-164}

164 *minha aula! Senti-me mal!*

165 ^Z

Pudemos, a partir destes ficheiros de Códigos, estabelecer uma ordem alfabética de códigos, o que originou os ficheiros de códigos COA, como, a seguir, se pode verificar:

Ficheiro exit001.COA (Códigos Ordenados Alfabeticamente)

Fich.	lin	lin	Cód
k("001",	68	72	,"AFE")
k("001",	90	93	,"AFE")
k("001",	150	155	,"AFE")
k("001",	115	118	,"APO")
k("001",	8	9	,"BRL")
k("001",	16	21	,"BRL")
k("001",	68	72	,"BRL")
k("001",	150	155	,"BRL")
k("001",	73	80	,"CNF")
k("001",	59	67	,"DIF")
k("001",	142	146	,"DIF")
k("001",	22	24	,"DVA")
k("001",	119	125	,"EFT")
k("001",	25	29	,"EPC")
k("001",	65	67	,"ESP")
k("001",	73	80	,"ESP")
k("001",	81	86	,"ESP")
k("001",	68	72	,"EXP")
k("001",	73	80	,"EXP")

k("001", 122, 124, "EXP")
 k("001", 129, 133, "EXP")
 k("001", 134, 136, "EXP")
 k("001", 30, 34, "INT")
 k("001", 44, 51, "INT")
 k("001", 52, 58, "INT")
 k("001", 94, 100, "MUD")
 k("001", 10, 15, "NEE")
 k("001", 44, 51, "NEE")
 k("001", 52, 58, "NEE")
 k("001", 39, 43, "NRE")
 k("001", 86, 90, "REC")
 k("001", 100, 101, "REC")
 k("001", 139, 141, "REF")
 k("001", 3, 8, "SUC")
 k("001", 34, 39, "SUC")
 k("001", 81, 86, "SUC")
 k("001", 105, 118, "SUC")
 k("001", 142, 149, "SUC")
 k("001", 126, 129, "VOC")
 k("001", 137, 138, "VOC")

Ficheiro fraca001.COA (Códigos Ordenados Alfabeticamente)

Fich.	lin	lin	Cód
k("001",	32	36	"ABD")
k("001",	119	128	"ADP")
k("001",	14	15	"ASS")
k("001",	46	52	"CAT")
k("001",	114	119	"DFM")
k("001",	129	133	"DMT")
k("001",	163	164	"DMT")
k("001",	62	70	"ECA")
k("001",	53	61	"ENE")
k("001",	16	18	"FEX")
k("001",	21	25	"FEX")
k("001",	155	158	"FEX")

k("001", 71 " , 72 " , "GEO")
 k("001", 80 " , 82 " , "IDI")
 k("001", 72 " , 73 " , "IEP")
 k("001", 105 " , 114 " , "IME")
 k("001", 28 " , 32 " , "IND")
 k("001", 85 " , 91 " , "IND")
 k("001", 134 " , 139 " , "IND")
 k("001", 92 " , 98 " , "ING")
 k("001", 16 " , 20 " , "ISO")
 k("001", 32 " , 36 " , "ISO")
 k("001", 53 " , 61 " , "MDE")
 k("001", 159 " , 162 " , "NMT")
 k("001", 8 " , 13 " , "NRM")
 k("001", 25 " , 28 " , "NRM")
 k("001", 8 " , 13 " , "NRP")
 k("001", 20 " , 21 " , "NRP")
 k("001", 41 " , 45 " , "NVL")
 k("001", 140 " , 149 " , "OEP")
 k("001", 3 " , 11 " , "OME")
 k("001", 66 " , 68 " , "OME")
 k("001", 140 " , 149 " , "OME")
 k("001", 32 " , 36 " , "PSC")
 k("001", 74 " , 79 " , "PSC")
 k("001", 80 " , 84 " , "PSC")
 k("001", 92 " , 98 " , "PSC")
 k("001", 98 " , 103 " , "PSC")
 k("001", 104 " , 105 " , "PSC")
 k("001", 149 " , 154 " , "PSC")
 k("001", 159 " , 161 " , "PSC")
 k("001", 163 " , 164 " , "PSC")
 k("001", 38 " , 41 " , "PUN")
 k("001", 32 " , 36 " , "SOL")
 k(«001», 155 « , 158 « , »SOP»)

Nesta ordenação alfabética de códigos, é já notória a *frequência* de códigos, mais acentuada para uns que para outros, seja a nível da vertente do êxito, seja do fracasso dos professores. Tal

detalhe, levou-nos, no intuito de precisar as frequências respectivas, a pedir a AQD uma contagem de códigos, a qual se traduziu no seguinte espectro de frequências, que registámos sob a designação de ficheiros apropriados:

Ficheiro exitctc.001(Contagem de códigos)

** frequência ***** exit001.cod

AFE: 3

APO: 1

BRL: 4

CNF: 1

DIF: 2

DVA: 1

EFT: 1

EPC: 1

ESP: 3

EXP: 5

INT: 3

MUD: 1

REC: 2

NEE: 3

NRE: 1

REF: 1

SUC: 5

VOC: 2

Relativamente ao sucesso profissional, com frequência igual ou superior a 3, contam-se (ver destaque a negrito) os códigos AFE (Dimensão afectiva do aluno), BRL (Bom relacionamento com o aluno), ESP (Esperança no futuro profissional), EXP (Expectativas sobre êxito profissional), NEE (Necessidades educativas especiais) e SUC (Sucesso dos alunos conseguido).

Para o fracasso, por igual procedimento, resultou a seguinte contagem:

Ficheiro fraca.CTC (Contagem de códigos)

** frequência ***** fraca001.cod

ABD: 1

ADP: 1

ASS: 1

CAT: 1

DFM: 1

DMT: 2

ECA: 1

ENE: 1

FEX: 3

GEO: 1

IDI: 1

IEP: 1

IME: 1

IND: 3

ING: 1

ISO: 2

MDE: 1

NMT: 1

NRM: 2

NRP: 2

NVL: 1

OEP: 1

OME: 3

PUN: 1

PSC: 9

SOL: 1

SOP: 1

Numericamente falando, surgiram mais 9 códigos que na vertente do êxito, mas as suas frequências, em regra, são mais baixas. Assim, com 3 ou mais frequências sobressaem os códigos, a negrito, FEX (Falta de experiência docente), IND (Indisciplina dos alunos), OME (Deficiente Organização do Ministério da Educação), PSC (Falta de condições Psicológicas para o ensino).

E como verificar a relação dos diferentes códigos com os seus autores, ou seja, com os diferentes professores respondentes?

É curioso verificar essa atribuição, o que nos permitirá constatar as distintas incidências de expressão autobiográfica, ora mais, ora menos, nas temáticas codificadas. Vejamos, primeiro a nível de êxito profissional, depois a nível de fracasso:

Ficheiro exit001.COD (Ficheiro de Códigos, criado automaticamente a partir do ficheiro exit001.TCO, com os códigos distribuídos pelos professores respondentes)

Fich/Prof	lin	lin	Cód
k("P1",	3	8	,"SUC")
k("P1",	8	9	,"BRL")
k("P2",	10	15	,"NEE")
k("P2",	16	21	,"BRL")
k("P2",	22	24	,"DVA")
k("P2",	25	29	,"EPC")
k("P2",	30	34	,"INT")
k("P2",	34	39	,"SUC")
k("P2",	39	43	,"NRE")
k(«P2»,	44	51	«»,»NEE»)
k(«P2»,	44	51	«»,»INT»)
k(«P2»,	52	58	«»,»INT»)
k(«P2»,	52	58	«»,»NEE»)
k(«P3»,	59	67	«»,»DIF»)
k(«P3»,	65	67	«»,»ESP»)
k(«P3»,	68	72	«»,»BRL»)
k(«P3»,	68	72	«»,»AFE»)
k(«P3»,	68	72	«»,»EXP»)
k(«P4»,	73	80	«»,»CNF»)
k(«P4»,	73	80	«»,»ESP»)
k(«P4»,	73	80	«»,»EXP»)
k(«P4»,	81	86	«»,»SUC»)
k(«P4»,	81	86	«»,»ESP»)
k(«P4»,	86	90	«»,»REC»)
k(«P4»,	90	93	«»,»AFE»)
k(«P4»,	94	100	«»,»MUD»)
k(«P4»,	100	101	«»,»REC»)
k(«P5»,	105	118	«»,»SUC»)

k(«P5»,» 115 «,» 118 «,»APO»)

k(«P6»,» 119 «,» 125 «,»EFT»)

k(«P6»,» 122 «,» 124 «,»EXP»)

k(«P7»,» 126 «,» 129 «,»VOC»)

k(«P7»,» 129 «,» 133 «,»EXP»)

k(«P8»,» 134 «,» 136 «,»EXP»)

k(«P8»,» 137 «,» 138 «,»VOC»)

k(«P8»,» 139 «,» 141 «,»REF»)

k(«P9»,» 142 «,» 149 «,»SUC»)

k(«P9»,» 142 «,» 146 «,»DIF»)

k(«P9»,» 150 «,» 155 «,»BRL»)

k(«P9»,» 150 «,» 155 «,»AFE»)

Os Professores P2 (11 frequências de códigos) e P4 (9 frequências) apresentaram, incontestavelmente, uma abrangência de discurso superior à dos seus colegas, o que, no seu caso, nos alerta para a existência de uma ampla diversidade de temáticas abordadas nos seus relatos.

Ficheiro fraca001.COD (Ficheiro de Códigos, criado automaticamente a partir do ficheiro fraca001.TCO, com os códigos distribuídos pelos professores respondentes, não estando incluído o **P8**, por não resposta)

Fich/Prof	lin	lin	Cód
k(«P1»,»	3 «,»	11 «,»	»OME»)
k(«P1»,»	8 «,»	13 «,»	»NRM»)
k(«P1»,»	8 «,»	13 «,»	»NRP»)
k(«P1»,»	14 «,»	15 «,»	»ASS»)
k(«P2»,»	16 «,»	20 «,»	»ISO»)
k(«P2»,»	16 «,»	18 «,»	»FEX»)
k(«P2»,»	20 «,»	21 «,»	»NRP»)
k(«P2»,»	21 «,»	25 «,»	»FEX»)
k(«P2»,»	25 «,»	28 «,»	»NRM»)
k(«P2»,»	28 «,»	32 «,»	»IND»)
k(«P2»,»	32 «,»	36 «,»	»SOL»)
k(«P2»,»	32 «,»	36 «,»	»ISO»)
k(«P2»,»	32 «,»	36 «,»	»ABD»)

k("P2", 32 " , 36 " , "PSC")
 k("P2", 38 " , 41 " , "PUN")
 k(«P2», 41 « , 45 « , »NVL»)»
 k(«P2», 46 « , 52 « , »CAT»)»
 k(«P2», 53 « , 61 « , »MDE»)»
 k(«P2», 53 « , 61 « , »ENE»)»
 k("P2", 62 " , 70 " , "ECA")
 k("P2", 66 " , 68 " , "OME")
 k("P3", 71 " , 72 " , "GEO")
 k("P3", 72 " , 73 " , "IEP")
 k("P3", 74 " , 79 " , "PSC")
 k("P4", 80 " , 82 " , "IDI")
 k("P4", 80 " , 84 " , "PSC")
 k("P4", 85 " , 91 " , "IND")
 k("P4", 92 " , 98 " , "ING")
 k("P4", 92 " , 98 " , "PSC")
 k("P4", 98 " , 103 " , "PSC")
 k("P4", 104 " , 105 " , "PSC")
 k("P4", 105 " , 114 " , "IME")
 k("P4", 114 " , 119 " , "DFM")
 k("P4", 119 " , 128 " , "ADP")
 k("P5", 129 " , 133 " , "DMT")
 k("P5", 134 " , 139 " , "IND")
 k("P6", 140 " , 149 " , "OME")
 k("P6", 140 " , 149 " , "OEP")
 k("P6", 149 " , 154 " , "PSC")
 k("P7", 155 " , 158 " , "FEX")
 k("P7", 155 " , 158 " , "SOP")
 k("P9", 159 " , 162 " , "NMT")
 k("P9", 159 " , 161 " , "PSC")
 k("P9", 163 " , 164 " , "DMT")
 k("P9", 163 " , 164 " , "PSC")

As anteriores observações sobre a concentração de códigos nos Professores respondentes, relativamente ao maior sucesso, continuam no mesmo sentido, em relação ao maior fracasso, pois os professores P2 e P4 reúnem a maior frequência de códigos, respectivamente 17 e 10 frequências, confirmando-se que os seus relatos

são mais prolixos que os dos restantes respondentes e mesmo mais amplos que os próprios relatos sobre o êxito profissional (17 e 10 freqs êxito vs 11 e 9 freqs fracasso).

3.4.4 · A prova das hipóteses

Como acima (ponto 3.3. *As hipóteses do estudo*) referimos, as hipóteses desta pesquisa de natureza qualitativa são-nos fornecidas directamente pelo programa AQD, nomeadamente a Hipótese 11 e a Hipótese 12. Pela Hipótese 11 procuraremos determinar a vizinhança de um código com todos os códigos situados numa distância determinada. Com tal determinação, no dizer de Huber (1991: 104), “obtem-se a possibilidade de formar uma visão de conjunto sobre as unidades de sentido que se seguem, numa distância livremente definida, a uma determinada codificação”. Com esta informação resulta muito mais fácil formular hipóteses com maior precisão, como é, por exemplo, a Hipótese 12.

Por esta última, pretendemos provar a aparição conjunta de dois códigos numa distância máxima definível e com que frequência aparecem. Em termos frequenciais, poderemos contar com três tipos de referências quantitativas, como poderá ver-se pelo esquema de obtenção do coeficiente de Tanimoto, que expressa, em valores entre 0 e 1, a proporção relativa da *soma das codificações que aparecem juntas* com a *sua soma* mais a *frequência de cada um dos códigos enquanto isolados*:

$$\frac{(BRL+SUC)}{(BRL+SUC)+BRL(1)+SUC(2)} = 3, \text{ com resultado de coef. de Tanimoto} = 0.5.$$

Usamos, intencionalmente, este exemplo, pois aparecer-nos-á numa das comprovações da Hipótese 12, a propósito do êxito profissional. É importante que o coeficiente de Tanimoto tenha sempre algum valor positivo no intervalo [0; 1], pois um coeficiente nulo alerta para a inexistência da relação entre codificações. Essa relação poderá, então, sensivelmente, ser *fraca* no intervalo [0; 0,33[, *moderada* no intervalo [0,33; 0,66] e *forte* no intervalo [0,66; 1]. O valor 1, como é evidente, apenas poderá surgir, quando os dois códigos em análise só aparecerem em conjunto na distância determinada e nunca aparecerem isolados nessa mesma distância.

Vejamos, seguidamente, as duas Hipóteses na sua aplicação à vertente do êxito profissional:

HIPÓTESE 11: Aplicada aos códigos **SUC** (**Sucesso dos alunos conseguido**), **BRL** (**Bom relacionamento com o aluno**), **EXP** (**Expectativas sobre êxito profissional**), para determinar, numa distância dada -15 linhas- com que *Códigos Vizinhos* aqueles estão relacionados:

***** exit001.cod

- 001 3 8 **SUC**
- 8 9 BRL
- 10 15 NEE
- 16 21 BRL
- 22 24 DVA
- 001 34 39 **SUC**
- 39 43 NRE
- 44 51 NEE
- 44 51 INT
- 52 58 INT
- 52 58 NEE
- 001 81 86 **SUC**
- 81 86 ESP
- 86 90 REC
- 90 93 AFE
- 94 100 MUD
- 100 101 REC
- 001 105 118 **SUC**
- 115 118 APO
- 119 125 EFT
- 122 124 EXP
- 126 129 VOC
- 129 133 EXP
- 001 142 149 **SUC**
- 142 146 DIF
- 150 155 BRL
- 150 155 AFE

***** exit001.cod

- 001 8 9 **BRL**
- 10 15 NEE
- 22 24 DVA
- 001 16 21 **BRL**
- 22 24 DVA
- 25 29 EPC
- 30 34 INT

- 34 39 SUC
- 001 68 72 **BRL**
- 68 72 AFE
- 68 72 EXP
- 73 80 CNF
- 73 80 ESP
- 73 80 EXP
- 81 86 SUC
- 81 86 ESP
- 86 90 REC
- 001 150 155 **BRL**
- 150 155 AFE

***** exit001.cod

- 001 68 72 **EXP**
- 68 72 BRL
- 68 72 AFE
- 73 80 CNF
- 73 80 ESP
- 81 86 SUC
- 81 86 ESP
- 86 90 REC
- 001 73 80 **EXP**
- 73 80 CNF
- 73 80 ESP
- 81 86 SUC
- 81 86 ESP
- 86 90 REC
- 90 93 AFE
- 94 100 MUD
- 001 122 124 **EXP**
- 126 129 VOC
- 137 138 VOC
- 139 141 REF
- 001 129 133 **EXP**
- 137 138 VOC
- 139 141 REF

- 142 149 SUC
- 142 146 DIF
- 001 134 136 **EXP**
- 137 138 VOC
- 139 141 REF
- 142 149 SUC
- 142 146 DIF
- 150 155 BRL
- 150 155 AFE

Verificamos que os três códigos (SUC, com 5 freqs; BRL, com 4 freqs; EXP, com 5 freqs) são mesmo fulcrais, pois conseguem agrupar à sua volta mais de metade dos códigos restantes do discurso. De facto, SUC polariza 14 códigos, alguns mais que uma vez, na distância de 15 linhas de discurso; BRL congrega 10 códigos, alguns repetidos; EXP apresenta-se relacionado com 9 códigos, todos eles surgidos mais que uma vez.

Digamos que a Hipótese 11, na comprovação da relação de vizinhança dos três códigos em questão com os restantes códigos do discurso, sugere que os professores do estudo, sobre o êxito profissional, apresentam relatos que, numa determinada extensão, intencionalmente baixa - 15 linhas - para restringir a vizinhança, estão muito próximos das temáticas do Sucesso dos alunos (SUC), do Bom relacionamento com o aluno (BRL) e das Expectativas sobre êxito profissional (EXP).

É de salientar que na vizinhança de cada um destes três códigos estão sempre presentes, como vector comum, outros três códigos: AFE (Dimensão afectiva do aluno), ESP (Esperança no futuro profissional) e REC (Reconhecimento social). A associação fala por si.

Vejam, seguidamente, pela aplicação da Hipótese 12, os valores do coeficiente de Tanimoto relativamente ao aparecimento conjunto (ou seja, consistência do discurso) de diferentes códigos respeitantes ao *êxito* profissional:

HIPÓTESE 12: Aplicada a pares vários de Códigos, opcionais, para determinar o *coeficiente de Tanimoto*, admitindo como critério de extensão, 25 linhas de texto, ou, seja, aproximadamente, 1/6 do discurso, critério bastante fino para uma sequência relativamente grande de pares de códigos:

***** exit001.cod

BRL + SUC : 3

só BRL : 1

só SUC : 2

coef. de TANIMOTO (001): 0.5

***** exit001.cod

NEE + NRE : 1

só NEE : 2

só NRE : 0

coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333

***** exit001.cod

AFE + SUC : 2

só AFE : 1

só SUC : 3

coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333

***** exit001.cod

EPC + SUC : 1

só EPC : 0

só SUC : 4

coef. de TANIMOTO (001): 0.2

***** exit001.cod

REC + AFE : 1

só REC : 1

só AFE : 2

coef. de TANIMOTO (001): 0.25

***** exit001.cod

VOC + SUC : 2

só VOC : 0

só SUC : 3

coef. de TANIMOTO (001): 0.4

***** exit001.cod

SUC + APO : 1

só SUC : 4

só APO : 0

coef. de TANIMOTO (001): 0.2

***** exit001.cod

VOC + EXP : 2

só VOC : 0

só EXP : 3

coef. de TANIMOTO (001): 0.4

***** exit001.cod

SUC + DVA : 1

só SUC : 4

só DVA : 0

coef. de TANIMOTO (001): 0.2

***** exit001.cod

BRL + REC : 1

só BRL : 3

só REC : 1

coef. de TANIMOTO (001): 0.2

***** exit001.cod

INT + NRE : 1

só INT : 2

só NRE : 0

coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333

Pela comprovação da Hipótese 12 sobre 11 pares de códigos, verifica-se que nunca o coeficiente de Tanimoto se apresentou nulo; que há 5 valores fracos (0,2 a 0,3) desse coeficiente; que aparecem 6 valores moderados (0,333... a 0,5) desse coeficiente e que, nestes, se destacam 0,5 para o par BRL+SUC e 0,4 para VOC+SUC, bem como para VOC+EXP. Ou seja, o **bom relacionamento** com o aluno tem bastante a ver com o **sucesso** deste, e, por sua vez, o reconhecimento de **vocação** para o ensino está bastante ligado ao **sucesso** dos alunos e bem assim às **expectativas** sobre o êxito profissional.

Mas, curiosamente, quisemos verificar o coeficiente de Tanimoto para o par de códigos que nos tinha surgido em primeiro lugar naquela sequência, se afrouxássemos o critério de extensão, que, em vez de 25 linhas, passasse a determinar-se em 50 linhas, ou seja, praticamente, equivalente a 1/3 do discurso em vez de 1/6. E o que sucedeu é curioso, pois, de moderado que era o valor do coeficiente (0,5), passou a forte (0,8). Ou seja, quanto mais finos são os critérios, mais o coeficiente de Tanimoto se torna exigente na consistência do discurso. Veja-se, pois, para esse par, o resultado para uma extensão de 50 linhas:

```
***** exit001.cod
BRL + SUC : 4
só BRL : 0
só SUC : 1
coef. de TANIMOTO (001): 0.8
```

Se a aplicação do critério de 50 linhas fosse generalizado, previsivelmente o sentido do coeficiente viria crescer, mas preferimos um critério mais fino para o apuramento mais rigoroso da consistência do discurso dos professores, atendendo, por sua vez, à relativamente pequena extensão do *corpus* dos relatos.

E que nos surge, com a aplicação dessas mesmas duas hipóteses à vertente do *fracasso*? Em primeiro lugar, dado tratar-se de um campo tendencialmente expresso por expressões negativas, tornámos mais fino o critério de extensão de linhas para a comprovação das duas hipóteses. Determinámos, efectivamente, que a extensão ficasse concretizada em 15 linhas, quer para a Hipótese 11, quer para a Hipótese 12. E que veio resultar?

Vejamos:

HIPÓTESE 11: Aplicada aos códigos **DMT** (Desmotivação dos alunos), **FEX** (Falta de experiência docente), **PSC** (Falta de condições psicológicas para o ensino), para determinar, numa distância dada, 15 linhas, com que *Códigos Vizinhos* aqueles estão relacionados:

```
***** frac001.cod
001 129 133 DMT
- 134 139 IND
- 140 149 OME
- 140 149 OEP
```

001 163 164 DMT
- 163 164 PSC

***** fraca001.cod

001 16 18 FEX
- 16 20 ISO
- 20 21 NRP
- 25 28 NRM
- 28 32 IND
- 32 36 SOL
- 32 36 ISO
- 32 36 ABD
- 32 36 PSC

001 21 25 FEX
- 25 28 NRM
- 28 32 IND
- 32 36 SOL
- 32 36 ISO
- 32 36 ABD
- 32 36 PSC
- 38 41 PUN

001 155 158 FEX
- 155 158 SOP
- 159 162 NMT
- 159 161 PSC
- 163 164 DMT
- 163 164 PSC

***** fraca001.cod

001 32 36 PSC
- 32 36 SOL
- 32 36 ISO
- 32 36 ABD
- 38 41 PUN
- 41 45 NVL
- 46 52 CAT

001 74 79 PSC

- 80 82 IDI
- 85 91 IND
- 92 98 ING
- 001 80 84 PSC
- 80 82 IDI
- 85 91 IND
- 92 98 ING
- 001 92 98 PSC
- 92 98 ING
- 105 114 IME
- 001 98 103 PSC
- 105 114 IME
- 114 119 DFM
- 001 104 105 PSC
- 105 114 IME
- 114 119 DFM
- 119 128 ADP
- 001 149 154 PSC
- 155 158 FEX
- 155 158 SOP
- 159 162 NMT
- 163 164 DMT
- 001 159 161 PSC
- 159 162 NMT
- 163 164 DMT
- 001 163 164 PSC
- 163 164 DMT

Constatamos que os três códigos intencionalmente seleccionados para a Hipótese 11 (DMT, com 2 freqs; FEX, com 3 freqs; PSC, com 9 freqs) são pólos atractivos bastante visíveis, uma vez que DMT tem 4 códigos na sua vizinhança, sem repetição; FEX apresenta um vizinhança com 10 códigos, com seis deles repetidos 2 ou mais vezes; e PSC, com toda a notoriedade, reúne 16 códigos à sua volta, sendo sete repetidos duas ou mais vezes.

Digamos que a Hipótese 11, pela óptica da vizinhança dos três códigos referidos com os restantes códigos do discurso, nos informa que os respondentes, num contexto de fracasso profissional,

apresentam um discurso relativamente centrado nas dificuldades de: Desmotivação dos alunos (DMT), Falta de experiência docente (FEX) e Falta de condições psicológicas para o ensino (PSC). Mas não deixa de ser relevante que todas estas dificuldades admitem como elemento presente *em todas* elas o problema da Indisciplina (IND) dos alunos. Outro elemento comum entre DMT e FEX é a presença de PSC (Falta de condições psicológicas para o ensino), enquanto PSC se liga explicitamente a DMT e FEX. São associações de codificação que manifestam consistência de discurso, uma vez que não se alheiam umas das outras, antes pelo contrário se entrecruzam.

HIPÓTESE 12: Aplicada a Códigos vários (12 pares), opcionais, para determinar o *coeficiente de Tanimoto*, que traduz, entre os valores 0 e 1, a **proporção** ou **razão** da *soma da frequência de 2 códigos em conjunto* com a *soma dessa mesma frequência mais a frequência* de cada um dos *códigos isolados* em análise, tendo em conta a distância criterial de 15 linhas:

***** fraca001.cod

DMT + PSC : 1

só DMT : 1

só PSC : 8

coef. de TANIMOTO (001): 0.1

***** fraca001.cod

NRM + NRP : 2

só NRM : 0

só NRP : 0

coef. de TANIMOTO (001): 1

***** fraca001.cod

OEP + OME : 1

só OEP : 0

só OME : 2

coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333

***** fraca001.cod

PSC + IND : 2

só PSC : 7

só IND : 1
coef. de TANIMOTO (001): 0.2

***** fraca001.cod

IEP + IND : 1
só IEP : 0
só IND : 2
coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333

***** fraca001.cod

IND + OME : 1
só IND : 2
só OME : 2
coef. de TANIMOTO (001): 0.2

***** fraca001.cod

ISO + PSC : 2
só ISO : 0
só PSC : 7
coef. de TANIMOTO (001): 0.2222222222

***** fraca001.cod

IND + ING : 1
só IND : 2
só ING : 0
coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333

***** fraca001.cod

IND + ABD : 1
só IND : 2
só ABD : 0
coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333

***** fraca001.cod

FEX + NMT : 1
só FEX : 2
só NMT : 0

coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333

***** fraca001.cod

OME + FEX : 3

só OME : 0

só FEX : 0

coef. de TANIMOTO (001): 1

***** fraca001.cod

ISO + PUN : 1

só ISO : 1

só PUN : 0

coef. de TANIMOTO (001): 0.5

À semelhança do procedimento havido, com a Hipótese 12, para o maior êxito, comprovamos que, para o maior fracasso, dos 12 pares de códigos, também nunca o coeficiente de Tanimoto se apresentou nulo; que há 4 valores fracos (0,1 a 0,3) desse coeficiente; que surgem 6 valores moderados (0,333... a 0,5) desse coeficiente e que, nestes, se impõe 0,5 para o par **ISO+PUN**; e se impõem dois pares de códigos com o coeficiente 1 (**NRM+NRP** e **OME+FEX**). Como valor mínimo de coeficiente, sobressai o par de códigos **DMT+PSC** (0,1).

Com base nesta constatação, poderemos aventar que, relativamente ao maior fracasso profissional, os professores em estudo não pondo grande incidência (0,1) de discurso na relação entre DMT e PSC (**desmotivação dos alunos e falta de condições psicológicas para o ensino**), admitem a sua associação, mas acham que é muito importante, na explicação do seu fracasso, a presença de NRM e NRP (**necessidade de recursos materiais e necessidade de recursos pedagógicos**), e bem assim a conjugação de OME e FEX (**deficiente organização do Min. da Educação e falta de experiência docente**). Também não será de minimizar a posição dos docentes tendente a expressar, com bastante consistência (0,5), a sua percepção de fracasso com base na relação entre ISO e PUN (**isolamento geográfico e sentimento/vontade de punição**). A este propósito, seria interessante estudar se as situações de colocação dos professores, longe da sua naturalidade ou residência, terão alguma relação, forte ou fraca, com o sentimento de punição relativamente aos alunos. No presente caso, este indicador, e trata-se apenas de um indicador, sugere-nos, hipoteticamente, a moderação na consistência dessa relação.

4 · Considerações finais

Chegados à fase terminal do estudo, não iremos tecer uma série de conclusões apodícticas, mas, antes, oferecer um conjunto de considerações consentâneas com os indicadores que, ao longo do discurso, fomos apresentando, analisando e interpretando. Assim, de forma pontual, anotaremos:

1. Como se trata de uma investigação muito específica, centrada basicamente em análises de relatos de vida breves, é normal que muitos vectores contextualizantes possam depreender-se, nomeadamente, dos Anexos, que nos permitem reconstituir mais detalhadamente o presente processo investigacional e, por tal razão, com inclusão justificada;
2. A apresentação de um quadro conceptual amplo e multifacetado não se nos afigurou viável, fundamentalmente devido à incipiente investigação neste domínio, pelo que nos remetemos à literatura considerada sensibilizadora para o tema e minimamente enformante das opções metodológicas;
3. O que conseguimos averiguar, no referente à problemática do *maior êxito e do maior fracasso dos professores*, não poderá, por simplicidade ou pretensiosismo, generalizar-se a qualquer docente do Ensino Secundário+3B, mas confi-

na-se apenas à esfera de vivências e profissionalidade dos docentes estudados. Qualquer efeito de generalizabilidade só poderá basear-se na analogia de situações profissionais, nunca por extrapolação amostral de resultados, porque, de facto, do conjunto dos nove professores respondentes não nos adviria tal legitimidade;

4. Quanto ao *maior êxito*, diremos que ele não é tipificado num fenómeno isolado, especificamente expresso, mas antes na simbiose de várias vertentes da vivência profissional. Desta forma, a partir dos depoimentos em primeira pessoa, com a análise informático-qualitativa viabilizada pelo programa AQD, poderemos referir:
 - a) O eixo fulcral do discurso dos professores em análise sobre o seu *maior êxito* abrange dimensões que, de uma ou de outra forma, estão subordinadas aos fenómenos educativos do sucesso dos alunos (SUC), do bom relacionamento com o aluno (BRL) e das expectativas sobre o êxito profissional (EXP). Complementarmente, estes três aspectos do *maior êxito* profissional trazem na sua vizinhança, com alguma notoriedade, a dimensão afectiva do aluno (AFE), a esperança no futuro profissional (ESP) e o reconhecimento social (REC). A este respeito, a hipótese 11 do programa AQD é deveras esclarecedora.
 - b) Por outro lado, e mais rigorosa, é a expressão deste *maior êxito* com base na quantificação da coerência do discurso dos professores do estudo. Na verdade, é moderadamente visível (coeficiente de Tanimoto entre 0,5 e 0,4) que, em função do *maior êxito* dos professores, o bom relacionamento com o aluno se conjuga com o sucesso escolar deste (BRL+SUC) e, por sua vez, o reconhecimento de vocação para o ensino está bastante ligado ao sucesso dos alunos e bem assim às expectativas sobre o êxito profissional (VOC+SUC e VOC+EXP). Tais vectores são abonados pelos resultados da hipótese 12 de AQD;
 - c) Tendo em conta a convergência das 2 hipóteses mencionadas, dir-se-á que as grandes fontes do *maior êxito* seriam balizadas pelos seguintes *cinco* marcos profissionais: o sucesso dos alunos, o bom relacionamento com o aluno, as expectativas sobre o êxito profissional, o reconhecimento social e o reconhecimento de vocação para o ensino.
5. No respeitante ao *maior fracasso* profissional, similarmente à visão do maior êxito, aparece também como uma realidade, cujo conteúdo advém de várias dimensões da vida profissional e não da concretização de um único fenómeno

educativo. Assim, numa base metodológica similar à do maior sucesso, conseguimos apurar:

- i) na génese do *maior fracasso*, segundo os indicadores da associação de códigos, via hipótese 11 de AQD, estariam a desmotivação dos alunos, a falta de experiência docente e a falta de condições psicológicas para o ensino (PSC), estando a indisciplina dos alunos associada a todas estas vivências;
 - ii) Por sua vez, estes professores admitem a vinculação entre a desmotivação dos alunos e a falta de condições psicológicas para o ensino, mas acham, sobretudo, que é muito importante, na explicação do seu maior fracasso, a constatação da necessidade de recursos materiais e da necessidade de recursos pedagógicos, às quais equiparam a influência negativa de uma deficiente organização do Ministério da Educação e de uma falta de experiência docente. Por outro lado, ainda que mais moderadamente (coef. 0,5), a percepção de *maior fracasso* adviria da conjugação dos factores: isolamento geográfico e sentimento/vontade de punição. Os presentes vectores proviriam das ponderações do coeficiente de Tanimoto, fornecido pela hipótese 12 de AQD.
 - iii) De forma convergente, os resultados das duas hipóteses mencionadas, indicam que as fontes do *maior fracasso* residiriam nos seguintes marcos da actividade docente: a desmotivação dos alunos, a falta de experiência docente e a falta de condições psicológicas para o ensino, todas elas associadas à indisciplina do aluno; mas mais visíveis são as fontes situadas na necessidade de recursos materiais e de recursos pedagógicos, assim como na deficiente organização do Ministério da Educação e na falta de experiência docente; já de forma mais mitigada, na origem do *maior fracasso* também se poderá contar com o isolamento geográfico e o sentimento/vontade de punição.
6. Não deixaremos de constatar que para a determinação do *maior fracasso* concorrem, de forma notória, umas *dez* fontes, quando para o *maior êxito* encontrávamos umas *cinco* relevantes, o que, aliás, condiz com o processo inferencial de codificação. Por outro lado, as fontes de *maior fracasso* apresentam características de pronunciada tendência exógena à actividade docente, enquanto as relacionadas com o maior êxito são mais adstritas a uma tendência endógena. Preponderância de um dos dois aspectos? A voz de **P4** é significativa: “*não havendo êxitos, há consciências*

tranquilas, porque nos preocupamos em melhorar todos os dias, pela investigação constante, pela reflexão crítica, pela consciência de impotência de uma profissão, a que 'ninguém' dá importância alguma".

7. Por fim, diremos que estas considerações poderão despoletar a curiosidade pelo tema, alertando para possíveis investigações futuras, e, modestamente, testemunhar que o investimento em estudos qualitativos, de natureza autobiográfica, pode ser válido e construtivo para um conhecimento da realidade profissional docente, esse mundo complexo de que sempre teremos algo a descobrir.
8. Ao fechar esta pequena janela que abre para o complexo mundo da docência, gostaríamos de observar que a consciencialização dos nossos problemas, positivos ou negativos, é extraordinariamente salutar para um percurso harmonioso e continuado do nosso processo identitário ao longo da carreira, de etapas distintas constituída, como se pôde constatar pela amplitude de anos de serviço destes professores do estudo. E, a este propósito, teremos mesmo que citar o conselho vital do nosso amigo Ernesto Português (2002: 19), que, na Introdução de uma admirável pesquisa histórica sobre S. Salvador de Cambeses, lavrou, com maravilhosas palavras, que bem podem figurar na portada de um portfólio pedagógico: “É bom sentir e viver a continuidade de gerações: de uns se vai recebendo e a outros se vai transmitindo, numa cadeia ininterrupta, que muito contribui para a formação da personalidade e dos caracteres”.

Bibliografia

- Ainscow, Mel (1998. 119). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: IIE, 1ª ed
- Alves, F. Cordeiro (1991). *A satisfação / insatisfação docente. Contributos para um estudo da satisfação / insatisfação dos professores efectivos do 3-º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança* - Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Policopiado.
- Alves, F. Cordeiro (1997). A (in)satisfação dos professores. Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança, in Maria Teresa Estrela (org), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 81-115
- Amado, J. Silva (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA
- Araújo, Helena Costa (2000). *Pioneiras na educação - As professoras primárias na viragem do século – 1870-1933*. Lisboa: IIE, 1ª ed
- Bartoloto, Nelita (1998). *A interlocução na sala de aula*. S. Paulo: Martins Fontes

- Bolívar, Antonio et al (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Bush, Tony (1995). *Theories of educational management*. Liverpool: Paul Chapman Publishing, Ltd
- Carvalho, António J. A. T. (2000). *Eficácia docente, satisfação laboral e desgaste psíquico numa organização educativa*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, policopiado, 321 págs.
- Clapier-Valladon, Simone (1983). Le récit de vie comme méthode de recherche. In S. Clapier-Valladon et J. Poirier, eds., *L'Approche biographique - Reflexions épistémologiques sur une méthode de recherche*. Nice: Centre Universitaire Méditerranéen, 103-119.
- (1983a). Le récit de vie comme narration du quotidien. In S. Clapier-Valladon et J. Poirier (eds), *L'Approche biographique - Reflexions épistémologiques sur une méthode de recherche*. Nice: Centre Universitaire Méditerranéen, 120-137.
- D'Hainaut, Louis (1980). *Educação - dos fins aos objetivos*. Coimbra: Liv. Almedina.
- Diamond, C. T. Patrick (1991). *Teacher education as transformation*. Philadelphia: Open University Press.
- Dominicé, Pierre (1984). La Biographie éducative: Un itinéraire de recherche. *Education Permanente*, 72/73, 75-86.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a psicologia*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, L.da
- Formosinho, João (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In Área de Análise Social e Organizacional da Educação-Univ. do Minho, org., *O Insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho, Col. Cadernos de Análise Social da Educação, 41-50.
- Gimeno-Sacristán, J. (1992). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor...* Porto: Porto Editora, pp. 61-92
- Goodson, Ivor F. (1988). *The making of curriculum - Collected essays*. London: The Falmer Press.
- (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 63-78.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda

- Houot, Bernard (1993). *Esta vida de professor...* Porto: Edições Asa
- Huber, Günter L. (1990). *AQUAD: Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*. Sevilla: Editorial Carlos Marcelo, 1^a ed.
- Huberman, M. (1989). *La Vie des enseignants. Evolution et ilan d'une profession*. Neuchâtel – Paris : Delacheaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62.
- Huberman, M. et Miles, Mathew B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck - Wesmael, S. A. (Traduit de l' Anglais par Catherine DE BACKER et Vivianne LAMONGIE de l' Association Erasme).
- Lapeyre, M. (1981). L'Enjeu de la biographie: Destin, drame, histoire. *Psychologie et Education*, 1 (5), 37-54, com Anexo, 55-71.
- Lévi-Strauss, C. (1979). *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70
- Malrieu, Ph. (1981). Méthode biographique et analyse psycho-sociale. *Psychologie et Education*, 1 (5), 17-35.
- Musgrave, P. W. (1984). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1988). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20.
- Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote - I.I.E.
- Pinto, José M. Sousa (2001). *O Tempo e a aprendizagem*. Porto: Edições ASA
- Português, Ernesto P. R. (2002). *S. Salvador CAMBESSES – Memória e identidade de um povo*. Monção: Câmara Municipal de Monção e Junta da Freguesia de Cambeses
- Santos, Maria Eduarda V. M. (1999). *Desafios pedagógicos para o séc. XXI*. Lisboa: Livros horizonte
- Schon, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

- Seco, Graça M. S. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, policopiado, 494 págs
- Silva, Jerónimo J. C. (2001). *Satisfação no trabalho. Percepções dos gestores de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, policopiado, 184 págs.
- Silva, Maria de Lurdes (1997). A Docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 161-190.
- Tochon, F. V. (1992). À quoi pensent les Chercheurs quand ils pensent aux enseignants?. *Revue Française de Pédagogie*, 99, 89-113.
- Trindade, Vítor Manuel (1996). *Estudo da atitude científica dos professores*. Lisboa: IIE, 1ª ed.
- Valli, Lynda (1993). Teaching before and after professional preparation: The Story of a High School mathematics teacher. *Journal of Teacher Education*, 2 (44), 107-118.

Anexos

ANEXO I - Projecto: A Voz dos Professores na Primeira Pessoa (*Relatos de vida profissional sobre o maior êxito e o maior fracasso*)

Amigo(a) professor(a) do *Ensino Secundário e/ou do 3-º Ciclo E B do Distrito de Bragança*:

É objectivo do presente estudo **dar voz aos professores**. Professores reais, que trabalham, triunfam e sofrem, dia-a-dia, hora após hora, nas escolas concretas em que foram colocados. Poucas vezes o pensamento destes professores tem sido escutado. Mas é importante ouvir os seus problemas, deixar que os professores falem dos seus êxitos e fracassos, para que a sociedade e os teóricos possam relevar a grandeza e dignidade da sua função, por vezes tão desprestigiada e quase vilipendiada.

Convido-te, pois, a apresentares apenas **dois breves, embora significativos, relatos da tua vivência profissional**. O primeiro, sobre **o teu maior êxito** até hoje. O segundo, sobre **o teu maior fracasso**, também até ao presente. Procura descrevê-los muito clara e objectivamente, sem receios, pois serão sempre **anónimos**, o que nos vincula ao **sigilo** dos seus autores. Os textos serão objecto de análise, tratamento e publicação informáticos, com base em escolhas aleatórias [se o número de textos for reduzido, todos serão difundidos].

Podes utilizar o verso desta folha para descreveres “*o maior êxito*” e o reverso da mesma para “*o maior fracasso*”, **devolvendo**, seguidamente, os teus relatos ao **Conselho Executivo** da tua Escola. [Se o espaço não chegar, podes adicionar folha(s) tua(s) para o efeito].

Porém, antes de iniciares a tua descrição, solicitar-te-ia alguns dados bio-profissionais:

Sexo: (Assinala com X o teu caso): **M**() ; **F**() .

Idade: (Assinala com X o teu caso): **21-30**() ; **31-40**() ; **41-50**() ; **51-60**() ; **61-70**() .

Anos de serviço docente: -----

Situação profissional: -----

Grupo/disciplina que leccionas: -----

DATA de PREENCHIMENTO ____/____/____

Sincero obrigado pela tua colaboração. F. Cordeiro Alves, Prof. Coordenador na ESE de Bragança.

RELATO de: “O MEU MAIOR ÊXITO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Espero vir a dar-te conhecimento dos resultados, bem como a inúmeros docentes como tu!

*Mais uma vez, **obrigado** pela tua prestimosa cooperação. F. Cordeiro Alves*

ANEXO II

Ex.mo Senhor
Presidente do Conselho Executivo
da
Escola Secundária (+3B) -----

Data: ____/____/____

Assunto: *Solicitação de cooperação*

No âmbito de um Projecto de investigação, denominado “**A Voz dos Professores na Primeira Pessoa**”(ver Anexo), a levar a efeito nas *grandes* (≥ 80 Profs) *Escolas Secundárias do distrito de Bragança*, venho solicitar a cooperação de V^a Ex^a, Senhor Presidente, para a distribuição de **um** dos presentes impressos, pela via que achar mais adequada, *a cada um dos professores* da S/ Escola que exerçam a docência no *Ensino Secundário* e/ou no *3-º Ciclo do Ensino Básico*.

Logo que, *voluntariamente*, os colegas professores respondam, rogava a V^a Ex^a a fineza de receber os *relatos* dos mesmos, aguardando que, pessoalmente ou por outra via, contacte o Senhor Presidente para acordarmos o processo mais fácil da respectiva recolha.

Com os melhores cumprimentos,

O Responsável pelo Projecto

Francisco Cordeiro Alves
Prof. Coordenador na ESE de Bragança

ANEXO III - Corpus de Relatos Pessoais

P1

Sexo: M

Idade: 41-50

Anos de serviço docente: 14

Situação Profissional: P. Q. N. D.

Grupo/Disciplinas: 5.º Grupo/Diversas

Data de preenchimento: 30.11.2000

Relato de “O MEU MAIOR ÊXITO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Registo dos bons resultados ao nível do 12º ano, constatando, através do excelente aproveitamento dos alunos na Universidade, a correcta prossecução dos objectivos propostos, a par da relação pessoal privilegiada com os alunos.

Relato de “O MEU MAIOR FRACASSO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

As enormes dificuldades registadas ao longo da carreira, no que respeita à “bandalheira” que grassa no Ministério da Educação e seus diversos departamentos, principalmente no que respeita aos meios e recursos materiais e pedagógicos disponíveis para o funcionamento do sistema educativo e que, no caso presente, são de tal forma inexistentes, que acabam por gerar enormes assimetrias entre o interior do país e o litoral.

P2

Sexo: F

Idade: 51-60

Anos de serviço docente: 35

Situação Profissional: P. Q. N. D.

Grupo/Disciplinas: ?

Data de preenchimento: 18.12.2000

Relato de “O MEU MAIOR ÊXITO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

O meu maior êxito profissional foi, talvez, mesmo no ano em que exerci funções como professora e educadora de crianças cegas, num asilo feminino chamado António Feliciano de Castilho,

em Lisboa. Era a única professora que via e também a mais nova. Receberam-me com uma certa desconfiança, como é próprio das pessoas com limitações, mas rapidamente fui o benjamim daquela grande família.

Além dos programas do ensino primário, também ensinava dactilografia às mais velhas.

A instituição, que era particular, passou a ser gerida em parte pelo estado e as nossas crianças passaram a ter aulas no ensino secundário lá dentro.

Em finais da década de 60, fez-se a primeira integração nas escolas oficiais, ainda a título experimental e sem nada estar oficializado. Foi uma aluna minha, que tinha feito a 4.^a classe e que foi frequentar o Ciclo Preparatório, uma escola da zona onde se localizava a instituição.. Foi um êxito. Só era preciso uma máquina para escrever e livros diferentes dos colegas, tendo o Braille como escrita. O resto funcionava perfeitamente.

E assim começou a integração de crianças diferentes. Primeiro, e durante alguns anos, só com alunos cegos, depois os deficientes auditivos, em salas de apoio que funcionavam nas próprias escolas do ensino regular, e os deficientes motores simultaneamente.

O meu maior êxito considero mesmo que foi o ano da 1.^a integração dos cegos em Portugal; outros vieram posteriormente, mas são tantos, que não haveria folhas que chegassem em 36 anos de carreira.

RELATO de: “O MEU MAIOR FRACASSO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

O meu maior fracasso foi o 1.^o ano que exerci funções como professora do ensino primário, numa escola isolada do Nordeste Transmontano. Tinha 60 alunos e as quatro classes e contava, na altura, 18 anos de idade.

Eu era uma miúda, um pouco mais velha que alguns dos meus alunos, e quando os mandei sentar no 1.^o dia de aulas, não havia mesas nem cadeiras que chegassem para todos. A confusão foi geral, batiam-se uns aos outros para ver quem ficava sentado, pulavam por cima das mesas e gritavam como selvagens. Eu estava perdida no meio daquilo tudo, longe da minha família e dos meus amigos, sem conhecer ninguém naquele fim do mundo, e só me apeteceu fugir...

Sentei-me na mesa que me foi destinada e reparei que havia uma vara e uma régua junto ao quadro. Olhei para elas várias vezes e pensei utilizá-las, mas imediatamente desisti, porque naquele tempo, como hoje, não sou pela violência e penso que não mesmo nada que se resolva assim.

Ao meio dia saí e fui falar com o Presidente da Junta, que era pessoa idónea que nos ajudava a resolver alguns problemas.

De tarde, fomos os dois para a escola e as coisas começaram a normalizar.

No Verão, estando a passar umas férias em Lisboa, tive conhecimento da abertura de Cursos de Especialização nas várias deficiências. Só podia concorrer quem tivesse mais de 14 valores. Eu reunia as condições e concorri. Estava decidida a mudar a minha vida e dei o primeiro passo. Frequentei, no ano seguinte, o Curso de Especialização de Crianças e Adolescentes portadores de deficiências visuais com uma bolsa de estudos, visto o Director escolar, na altura, não me ter autorizado, e assim me tornei na 1.ª professora do País a ter esta especialidade.

P3

Sexo: F

Idade: 21-30

Anos de serviço docente: 6

Situação Profissional: P. P. C.

Grupo/Disciplinas: 10.º A/História

Data de preenchimento: 28.11.2000

Relato de “O MEU MAIOR ÊXITO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Sou professora contratada há seis anos, mudando todos os anos de escola, portanto, de colegas, alunos e formas de gestão. Em 4 desses 6 anos, encontrei-me deslocada da minha casa, da minha família e raízes. Penso que só daqui a mais 6 anos é que poderei ter hipóteses de efectivar.

Apesar de tudo isto, tenho conseguido manter a mesma alegria e prazer no contacto com alunos e no exercício da minha actividade. Até quando?...

RELATO de: “O MEU MAIOR FRACASSO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Devido à instabilidade geográfica da minha profissão e à incerteza de ter emprego cada ano, tenho consciência que o meu empenho, a minha criatividade e iniciativa para desenvolver novas actividades e projectos não é a ideal. Poderia contribuir mais e melhor para a escola.

P4

Sexo: M

Idade: 31-40

Anos de serviço docente: 12

Situação Profissional: P. Q. N. D.

Grupo/Disciplinas: 11.º A/Geografia

Data de preenchimento: 05.12.2000

Relato de “O MEU MAIOR ÊXITO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Não há êxitos na vivência profissional da educação. O que há são conjuntos, maiores ou menores, de pequenas situações que nos dão algum conforto, nos renovam a esperança, nos fazem provisoriamente acreditar que vale a pena.

São exemplos: a recuperação de um aluno que parecia perdido, o reconhecimento a posteriori de que contribuímos, ou melhor, pomos uma marca positiva na construção da personalidade de um aluno, o reconhecimento, por parte de alguns pais – muito poucos e muito raramente -, de que desempenhamos um bom papel. É a alegria, a ingenuidade e a esperança que procuramos ver no rosto das crianças...

Mas, não havendo êxitos, há consciências tranquilas, porque nos preocupamos em melhorar todos os dias, pela investigação constante, pela reflexão crítica, pela consciência de impotência de uma profissão, a que “ninguém” dá importância alguma.

RELATO de: “O MEU MAIOR FRACASSO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Os fracassos, tal como os êxitos, encerram uma grande componente idiossincrática, que, entre outras questões, se relaciona com as expectativas de cada um.

Por isso, eles [fracassos] podem restringir-se à sala de aula e temos fracassos, quando não conseguimos atenuar o clima de instabilidade e indisciplina geral, ou, particularmente, do aluno A ou B.

Sente-se fracasso, quando procuramos valorizar a relação empática, a compreensão e a tolerância, em detrimento de políticas repressivas, e somos traídos e nos respondem com ingratidão. Poderá, eventualmente, acontecer sentirmo-nos psicologicamente insatisfeitos, porque não produzimos, não conseguimos desenvolver um trabalho científico adequado ou esperado.

O meu fracasso, que me destrói a alma, é o conjunto de

interesses, uns explícitos, outros, não, que sentimos à nossa volta. Nunca em defesa do bom nome da escola, do interesse dos alunos, mas de interesses de grupos que controlam, manipulam e procuram, por todos os meios, desmoralizar, derrotar os que mais se entregam, mais trabalham e melhor trabalham. Um fracasso é não ter conseguido por a nu a hipocrisia, a incompetência, os jogos de bastidores, a administração subterrânea, obscura e nefasta. O meu maior fracasso está dentro da própria escola, provém de nós, professores, justificando muito a apatia e o desinteresse pelos maus salários e pelo não reconhecimento social, quando, provavelmente, devíamos ser mais profissionais, com sentido ético, e, naturalmente, o reconhecimento não faltaria.

P5

Sexo: F

Idade: 21-30

Anos de serviço docente: 1

Situação Profissional: P. P. C.

Grupo/Disciplinas: 9.º Grupo/8.º A

Data de preenchimento: 05.12.2000

Relato de “O MEU MAIOR ÊXITO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Apesar do breve tempo de serviço que possuo, o meu maior êxito consistiu no seguinte:

No passado ano lectivo, a minha turma de Português de 8.º Ano tinha um péssimo aproveitamento na disciplina de Inglês. Assim, solicitei ao C. E. Que me dispensasse uma sala, semanalmente, para eu poder dar o APA a toda a turma, sem qualquer remuneração. Ao longo do ano, foi com enorme satisfação que verifiquei que, graças, em boa medida, ao apoio que eu tinha dado, os alunos melhoraram a sua prestação na disciplina de Inglês.

RELATO de: “O MEU MAIOR FRACASSO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

O factor que causa maior frustração na minha vivência profissional é a desmotivação constante que os alunos revelam, dentro da sala de aula.

Um outro aspecto prende-se com o facto de, infelizmente, os alunos, fruto da sociedade em que vivemos, não conhecerem o significado das palavras educação, princípios e condutas correctas.

P6

Sexo: M

Idade: 31-40

Anos de serviço docente: 6

Situação Profissional: P. Q. N. P.

Grupo/Disciplinas: 4.º B

Data de preenchimento: 23.11.2000

Relato de “O MEU MAIOR ÊXITO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

No meu, ainda curto, percurso profissional, ressalta, como maior êxito profissional, o facto de ter efectivado (embora me encontre no 2.º ano de Profissionalização em Serviço) na Escola Secundária onde actualmente me encontro.

RELATO de: “O MEU MAIOR FRACASSO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Como maior fracasso na minha vivência profissional, terei que relatar o meu primeiro ano de actividade lectiva, uma vez que foi realizado no ensino Particular, num colégio do Porto, que, entretanto, foi encerrado por fraudes aí ocorridas, e do qual não possuo o respectivo comprovativo do tempo de serviço. Assim, fui obrigado a aceitar o 2.º ano de Profissionalização em Serviço, de que, de outra forma e efectivamente, deveria estar dispensado.

P7

Sexo: F

Idade: 21-30

Anos de serviço docente: 1 (3 meses)

Situação Profissional: P. E.

Grupo/Disciplinas: 11.º B/ Ciências Naturais e CTV

Data de preenchimento: 03.12.2000

Relato de “O MEU MAIOR ÊXITO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Mediante o pouco tempo que tenho de serviço, sinto que é esta a minha vocação e tenho bastante gosto pelo que faço... É evidente que só no fim deste ano, e ao longo dos que lhe sucederem, é que poderei fazer uma análise do que realmente correu com êxito.

RELATO de: “O MEU MAIOR FRACASSO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Por enquanto, ainda não disponho de dados suficientes para responder a esta questão [do fracasso].

P8

Sexo: F

Idade: 21-30

Anos de serviço docente: 1 (3 meses)

Situação Profissional: P. E.

Grupo/Disciplinas: 11.º B/ Ciências Naturais

Data de preenchimento: 05.12.2000

Relato de “O MEU MAIOR ÊXITO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Em três meses de aulas, não posso ainda falar de êxitos e fracassos na vivência profissional. O que posso dizer é que, no pouco tempo que dou aulas, gosto muito do que faço (embora ser professora não fosse de facto a minha ambição profissional).

RELATO de: “O MEU MAIOR FRACASSO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

----- Deixado em Branco -----

P9

Sexo: F

Idade: 31-40

Anos de serviço docente: 9

Situação Profissional: P. Q. N. D.

Grupo/Disciplinas: 11.º B/ Biologia

Data de preenchimento: 29.11.2000

Relato de “O MEU MAIOR ÊXITO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

A primeira vez que leccionei o 12.º ano (disciplina de Biologia) foi complicado, porque tinha receio que os alunos não ficassem bem “preparados” para o exame nacional. A “prova” foi parcialmente superada, já que nenhum tirou valor inferior a 10.

Duas vezes por ano (Natal e férias grandes), essa turma e respectivos professores continuamos a encontrar-nos para um jantar de confraternização. Viva o bom relacionamento professor-aluno!

RELATO de: “O MEU MAIOR FRACASSO NA VIVÊNCIA PROFISSIONAL”:

Sempre que um aluno não atinge os objectivos propostos, sinto que fracassei. Os professores devem conseguir motivar os alunos, certo?

Uma vez um aluno adormeceu na minha aula! Senti-me mal!

Siglas:

P. Q. N. D. = Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

P. Q. N. P. = Professor do Quadro de Nomeação Provisória

P. P. C. = Professor Profissionalizado Contratado

P. E. = Professor (a) Estagiário (a)

ANEXO IV - *Extracto do Ficheiro Original exit.001, denominado por AQD como exit.NAM*

O meu maior êxito na vivência profissional:

Registo dos bons resultados ao nível do 12.º ano, constatando, através do excelente aproveitamento dos alunos na Universidade, a correcta prossecução dos objectivos propostos, a par da relação pessoal privilegiada com os alunos.

O meu maior êxito profissional foi, talvez, mesmo no ano em que exerci funções como professora e educadora de crianças cegas, num asilo feminino chamado António Feliciano de Castilho, em Lisboa.

Era a única professora que via e também a mais nova. Receberam-me com uma certa desconfiança, como, próprio das pessoas com limitações, mas rapidamente fui o benjamim daquela grande família.

Além dos programas do ensino primário, também ensinava dactilografia às mais velhas.

A instituição, que era particular, passou a ser gerida em parte pelo estado e as nossas crianças passaram a ter aulas no ensino secundário lá dentro.

Em finais da década de 60, fez-se a primeira integração nas escolas oficiais, ainda a título experimental e sem nada estar oficializado. Foi uma aluna minha, que tinha feito a 4.ª classe e que foi frequentar o Ciclo Preparatório, uma escola da zona onde se localizava a instituição. Foi um êxito. Só era preciso uma máquina para escrever e livros diferentes dos colegas, tendo o Braille como escrita. O resto funcionava perfeitamente.

E assim começou a integração de crianças diferentes. Primeiro, e durante alguns anos, só com alunos cegos, depois os deficientes auditivos, em salas de apoio que funcionavam nas próprias escolas do ensino regular, e os deficientes motores simultaneamente.

O meu maior êxito considero mesmo que foi o ano da 1.ª integração dos cegos em Portugal; outros vieram posteriormente, mas são tantos, que não haveria folhas que chegassem em 36 anos de carreira.

Sou professora contratada há seis anos, mudando todos os anos de escola, portanto, de colegas, alunos e formas de gestão. Em 4 desses 6 anos, encontrei-me deslocada da minha casa, da minha família e raízes. Penso que só daqui a mais 6 anos, que poderei ter hipóteses de efectivar.

Apesar de tudo isto, tenho conseguido manter a mesma

alegria e prazer no contacto com alunos e no exercício da minha actividade. Até quando?...

Não há êxitos na vivência profissional da educação. O que há são conjuntos, maiores ou menores, de pequenas situações que nos dão algum conforto, nos renovam a esperança, nos fazem provisoriamente acreditar que vale a pena.

São exemplos: a recuperação de um aluno que parecia perdido, o reconhecimento a posteriori de que contribuímos, ou melhor, pomos uma marca positiva na construção da personalidade de um aluno, o reconhecimento, por parte de alguns pais - muito poucos e muito raramente -, de que desempenhamos um bom papel. É a alegria, a ingenuidade e a esperança que procuramos ver no rosto das crianças...

Mas, não havendo êxitos, há consciências tranquilas, porque nos preocupamos em melhorar todos os dias, pela investigação constante, pela reflexão crítica, pela consciência de impotência de uma profissão, a que “ninguém” dá importância alguma.

Apesar do breve tempo de serviço que possuo, o meu maior êxito consistiu no seguinte:

No passado ano lectivo, a minha turma de Português de 8.º Ano tinha um péssimo aproveitamento na disciplina de Inglês. Assim, solicitei ao C.E. que me dispensasse uma sala, semanalmente, para eu poder dar o APA a toda a turma, sem qualquer remuneração. Ao longo do ano, foi com enorme satisfação que verifiquei que, graças, em boa medida, ao apoio que eu tinha dado, os alunos melhoraram a sua prestação na disciplina de Inglês.

No meu, ainda curto, percurso profissional, ressalta, como maior êxito profissional, o facto de ter efectivado (embora me encontre no 2.º ano de profissionalização em Serviço) na Escola Secundária onde actualmente me encontro.

Mediante o pouco tempo que tenho de serviço, sinto que, esta a minha vocação e tenho bastante gosto pelo que faço... É evidente que só no fim deste ano, e ao longo dos que lhe sucederem, é que poderei fazer uma análise do que realmente correu com êxito.

Em três meses de aulas, não posso ainda falar de êxitos e fracassos na vivência profissional. O que posso dizer, que, no pouco tempo que dou aulas, gosto muito do que faço (embora ser professora não fosse de facto a minha ambição profissional).

A primeira vez que leccionei o 12.º ano (disciplina de Biologia) foi complicado, porque tinha receio que os alunos não ficassem bem “preparados” para o exame nacional.

A “prova” foi parcialmente superada, já que nenhum tirou valor inferior a 10.

Duas vezes por ano (Natal e férias grandes), essa turma e respectivos professores continuamos a encontrar-nos para um jantar de confraternização. Viva o bom relacionamento professor-aluno!

^Z

ANEXO V

Extracto do Ficheiro Original fraca.001, denominado por AQD como fraca.NAM

O meu maior fracasso na vivência profissional:

As enormes dificuldades registadas ao longo da carreira, no que respeita à “bandalheira” que grassa no Ministério da Educação e seus diversos departamentos, principalmente no que respeita aos meios e recursos materiais e pedagógicos disponíveis para o funcionamento do sistema educativo e que, no caso presente, são de tal forma inexistentes, que acabam por gerar enormes assimetrias entre o interior do país e o litoral.

O meu maior fracasso foi o 1.º ano que exerci funções como professora do ensino primário, numa escola isolada do Nordeste Transmontano. Tinha 60 alunos e as quatro classes e contava, na altura, 18 anos de idade.

Eu era uma miúda, um pouco mais velha que alguns dos meus alunos, e quando os mandei sentar no 1.º dia de aulas, não havia mesas nem cadeiras que chegassem para todos. A confusão foi geral, batiam-se uns aos outros para ver quem ficava sentado, pulavam por cima das mesas e gritavam como selvagens. Eu estava perdida no meio daquilo tudo, longe da minha família e dos meus amigos, sem conhecer ninguém naquele fim do mundo, e só me apeteceu fugir...

Sentei-me na mesa que me foi destinada e reparei que havia uma vara e uma régua junto ao quadro. Olhei para elas várias vezes e pensei utilizá-las, mas imediatamente desisti, porque naquele tempo, como hoje, não sou pela violência e penso que não há mesmo nada que se resolva assim.

Ao meio dia saí e fui falar com o Presidente da Junta, que era pessoa idónea que nos ajudava a resolver alguns problemas.

De tarde, fomos os dois para a escola e as coisas começaram a normalizar.

No verão, estando a passar umas férias em Lisboa, tive conhecimento da abertura de Cursos de especialização nas várias deficiências. Só podia concorrer quem tivesse mais de 14 valores. Eu reunia as condições e concorri. Estava decidida a mudar a minha vida e dei o primeiro passo. Frequentei, no ano seguinte, o Curso de especialização de Crianças e Adolescentes portadores de deficiências visuais com uma bolsa de estudos, visto o Director escolar, na altura, não me ter autorizado, e assim me tornei na 1.ª professora do País a ter esta especialidade.

Devido à instabilidade geográfica da minha profissão e à

incerteza de ter emprego cada ano, tenho consciência que o meu empenho, a minha criatividade e iniciativa para desenvolver novas actividades e projectos não, a ideal. Poderia contribuir mais e melhor para a escola.

Os fracassos, tal como os êxitos, encerram uma grande componente idiossincrática, que, entre outras questões, se relaciona com as expectativas de cada um.

Por isso, eles [fracassos] podem restringir-se à sala de aula e temos fracassos, quando não conseguimos atenuar o clima de instabilidade e indisciplina geral, ou, particularmente, do aluno A ou B.

Sente-se fracasso, quando procuramos valorizar a relação empática, a compreensão e a tolerância, em detrimento de políticas repressivas, e somos traídos e nos respondem com ingratidão. Poderá, eventualmente, acontecer sentirmo-nos psicologicamente insatisfeitos, porque não produzimos, não conseguimos desenvolver um trabalho científico adequado ou esperado.

O meu fracasso, que me destrói a alma, o conjunto de interesses, uns explícitos, outros, não, que sentimos à nossa volta. Nunca em defesa do bom nome da escola, do interesse dos alunos, mas de interesses de grupos que controlam, manipulam e procuram, por todos os meios, desmoralizar, derrotar os que mais se entregam, mais trabalham e melhor trabalham. Um fracasso, não ter conseguido por a nu a hipocrisia, a incompetência, os jogos de bastidores, a administração subterrânea, obscurae nefasta. O meu maior fracasso está dentro da própria escola, provém de nós, professores, justificando muito a apatia e o desinteresse pelos maus salários e pelo não reconhecimento social, quando, provavelmente, devíamos ser mais profissionais, com sentido ético, e, naturalmente, o reconhecimento não faltaria.

O factor que causa maior frustração na minha vivência profissional, a desmotivação constante que os alunos revelam, dentro da sala de aula.

Um outro aspecto prende-se com o facto de, infelizmente, os alunos, fruto da sociedade em que vivemos, não conhecerem o significado das palavras educação, princípios e condutas correctas.

Como maior fracasso na minha vivência profissional, terei que relatar o meu primeiro ano de actividade lectiva, uma vez que foi realizado no ensino Particular, num colégio do Porto, que, entretanto, foi encerrado por fraudes aí ocorridas, e do qual não possumo o respectivo comprovativo do tempo de serviço. Assim, fui obrigado a aceitar o 2.º ano de profissionalização em Serviço, de que, de outra forma e efectivamente, deveria estar dispensado.

Por enquanto, ainda Não disponho de dados suficientes para responder a esta questão [do fracasso].

Sempre que um aluno não atinge os objectivos propostos, sinto que fracassei. Os professores devem conseguir motivar os alunos, certo?

Uma vez um aluno adormeceu na minha aula! Senti-me mal!

^Z

Títulos publicados:

- 1 · **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 · **Política económica francesa**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 · **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes
– 1985
- 4 · **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 · **O pensamento económico de Lord Keynes**
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 · **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 · **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 · **Estudo de melhoramento do prado de aveia**
Tjarda de Koe – 1988
- 9 · **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**
Tjarda de Koe – 1988
- 10 · **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 · **Sondas de neutrões e de raios Gama**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 · **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**
Raul Iturra – 1989
- 13 · **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

-
- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**
Victor Meyer Jr. – 1991
 - 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
 - 16 · **Educação e loucura**
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
 - 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
 - 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
 - 19 · **O regime térmico de um luvissole na Quinta de Santa Apolónia**
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
 - 20 · **Conferências em nutrição animal**
Carlos Alberto Sequeira - 1993
 - 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II^e empire**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
 - 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**
João do Nascimento Quina – 1994
 - 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Contos de Eça de Queirós***
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
 - 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
 - 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
 - 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

-
- 27 · **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**
Anabela Martins – 1997
- 28 · **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 · **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 · **A satisfação / insatisfação docente**
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 · **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 · **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 · **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 · **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 · **La crise de Mai 68 en France**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 · **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 · **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 · **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

-
- 39 · Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui Manuel Almeida Machado – 1995
- 40 · Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**
Duarte Rodrigues Pires – 1998
- 41 · A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**
Luísa Genésio – 1999
- 42 · Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**
Lurdes Cameirão – 1999
- 43 · Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**
Lurdes Cameirão – 2000
- 44 · Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**
Joaquim Tavares da Silva
- 45 · Redes de terra – princípios de concepção e de realização**
Joaquim Tavares da Silva
- 46 · O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**
Carlos Barbosa – 2000
- 47 · Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
- 48 · Elementos de física e mecânica aplicada**
João Alberto Sobrinho Teixeira
- 49 · A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**
Henrique da Costa Ferreira – 2002
- 50 · Agro-ecological characterization of N. E. Portugal with special reference to potato cropping**
T. C. Ferreira, M. K. V. Carr, D. A. Gonçalves – 1996
- 51 · A participação dos professores na direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1986**
Henrique da Costa Ferreira – 2002

-
- 52 · A evolução da Escola Preparatória – o conceito e componentes curriculares**
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 53 · O Homem e a biodiversidade (ontem, hoje... amanhã)**
António Réffega – 1997
- 54 · Conservação, uso sustentável do solo e agricultura tropical**
António Réffega – 1997
- 55 · A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 56 · Resíduos com interesse agrícola - Evolução de parâmetros de compostagem**
Luís Manuel da Cunha Santos – 2001
- 57 · A dimensão preocupacional dos professores**
Francisco dos Anjos Cordeiro Alves – 2001
- 58 · Análise não-linear do comportamento termo-mecânico de componentes em aço sujeitas ao fogo**
Elza M. M. Fonseca e Paulo M. M. Vila Real – 2001
- 59 · Futebol - Referências sobre a orientação do jogo**
João do Nascimento Quina – 2001
- 60 · Processos de cozedura em cerâmica**
Maria Helena Pires César Canotilho – 2003
- 61 · Labirintos da escrita, labirintos da natureza em "As Terras do Risco" de Agustina Bessa-Luís**
Helena Génésio – 2002
- 62 · A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança**
Maria da Conceição Duque Fernandes Ferreira – 2003
- 63 · Atlas das aves nidificantes da Serra da Nogueira**
Domingos Patacho
- 64 · Dialecto rionorês... contributo para o seu estudo**
Dina Macias – 2003
- 65 · A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos - Estudo de um caso**
Dina Macias – 2002

-
- 66 · **Barbela, um trigo escravo - a cultura tradicional de trigo na terra fria bragançana**
Ana Maria Carvalho
- 67 · **A língua inglesa, uma referência na sociedade da globalização**
Eliane Cristine Raab Pires – 2002
- 68 · **Etnobotânica das aldeias da Moimenta da Raia e Rio de Onor**
Ana Maria Carvalho; Ana Paula Rodrigues
- 69 · **Caracterização Biofísica da técnica de Mariposa**
Tiago Barbosa – 2004
- 70 · **As inter-relações turismo, meio-ambiente e cultura**
Eliane Cristine Raab Pires – 2004
- 71 · **Avaliação do impacte dos cursos de jovens empresários agrícolas em Trás-os-Montes**
Maria da Graça Ferreira Bento Madureira – 2004
- 72 · **Do pai ao pior – 4 conferências**
Acílio da Silva Estaqueiro Rocha; José Manuel Rodrigues Alves; José Martinho; J. Gaglianone
- 73 · **Alguns deícticos de lugar: Análise pragmática**
Dina Rodrigues Macias – 2004
- 74 · **Fórum de psicanálise, sonho e criatividade – 100 anos sobre a ciência dos sonhos de Freud**
Vários autores organizados por José Manuel Rodrigues Alves
- 75 · **Perspectiva pictórica**
Luís Manuel Leitão Canotilho – 2005
- 76 · **Ética e psicanálise em Lacan: o desejo, o bem e a condição humana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 77 · **Oscar Wilde: a tragicidade da vida de um escritor**
Eliane Cristine Raab Pires – 2005
- 78 · **Diário MS9: Dilemas de uma professora principiante**
Francisco Cordeiro Alves – 2005

79 · O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local

Maria do Nascimento Esteves Mateus

80 · A voz dos professores na primeira pessoa

Francisco Cordeiro Alves - 2006

A publicar brevemente:

Língua e Cultura

Eliane Cristine Raab Pires

Ciclo de conferências 2003: Estudos de Língua e Literatura

Escola Superior de Educação - Departamento de Português

Pedregosidade dos solos em Trás-os-Montes: importância relativa e distribuição espacial

Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo

Uma panorâmica sobre os recursos pedológicos do Nordeste Transmontano

Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo

Erosão hídrica dos solos em Trás-os-Montes: avaliação e avaliações

Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo

Beginning teachers and diversity in school: A European Study

Hugh Gash (editor)

A formação profissional e a promoção do desenvolvimento local e regional: uma problematização

Maria Patrocínia Ferreira Correia

Reflexões sobre empresas virtuais

Luís Carlos Magalhães Pires

O intertexto camoniano na poesia de Manuel Alegre

Dina Rodrigues Macias

Ciclos de vida das famílias agrícolas

Maria da Graça Ferreira Bento Madureira