
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 29 Número 139

25 de outubro de 2021

ISSN 1068-2341

Mobilidade Docente e Identidade Profissional

Mário Carlos Rodrigues

Universidade da Beira Interior (UBI)

&

Maria Luísa Branco

Universidade da Beira Interior (UBI), CIEP-UE
Portugal

Citação: Rodrigues, M. C., & Branco, M. L. F. (2021). Mobilidade docente e identidade profissional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(139).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6287>

Resumo: Os professores portugueses dos ensinos básico e secundário estão sujeitos a um processo de mobilidade, imposto por um modelo de colocação centralizado nos serviços do Ministério da Educação. O presente estudo centra-se nas implicações da mobilidade na formação e construção da identidade profissional do professor. Para a concretização deste propósito, optámos por uma abordagem qualitativa, numa perspetiva fenomenológica, tendo por base a realização de entrevistas semiestruturadas a um conjunto de professores com um historial de mobilidade. Mediante a análise de conteúdo das entrevistas, concluímos que, perante uma situação de mobilidade frequente, os professores experimentam sentimentos e emoções que, associados à precariedade e instabilidade vivida, são geradores de mal-estar, com reflexos na profissionalidade. A mobilidade tem impacto na motivação pessoal e profissional dos professores; no desempenho profissional; na relação com a comunidade; no compromisso com os projetos educativos e no desenvolvimento profissional. Os professores revelam alguma frustração e algum desencanto em relação à profissão, resultante da mobilidade, mas também em relação a outros aspetos que afetam a escola, mantendo, no entanto, o seu profissionalismo. Os efeitos da mobilidade apontados são suficientes para se

defender uma alteração das políticas de colocação dos professores no sentido de uma maior estabilidade.

Palavras-chave: Portugal; mobilidade docente; identidade profissional; profissionalidade; desenvolvimento profissional; trabalho colaborativo

Turnover and professional identity

Abstract: Portuguese teachers of elementary and secondary education are often subject to a mobility process imposed by a centralized placement model by the Ministry of Education. This study aims at understanding the impact of mobility upon the formation and construction of the teacher's professional identity. To achieve this purpose, we chose a qualitative approach within a phenomenological perspective, underpinned by the implementation of semi-structured interviews in a group of teachers with a long record of mobility. Drawing on the content analysis of the interviews, we concluded that teachers with a frequent mobility record experience feelings and emotions which, associated with the underlying precariousness and unpredictability, trigger malaise with professional outcomes. Mobility exerts some impact on teachers' personal and professional motivation, on their professional performance, on their relationship with the community, on their commitment with educational projects and their professional development. Teachers show some frustration and disappointment in relation to the profession due to the mobility record as well as to other aspects which affect the school context. Yet, they still show professionalism. The afore mentioned mobility effects are enough to claim for a change in teachers' placement policies towards higher stability.

Keywords: Portugal; turnover; professional identity; professionalism; professional development; collaborative work

Movilidad docente e identidad profesional

Resumen: Los profesores portugueses de educación básica y secundaria están sujetos a un proceso de movilidad, impuesto por un modelo de colocación centralizado en los servicios del Ministerio de Educación. El presente estudio se centra en las implicaciones de la movilidad en la formación y construcción de la identidad profesional del docente. Para lograr este propósito, optamos por un enfoque cualitativo, desde una perspectiva fenomenológica, a partir de entrevistas semiestructuradas con un grupo de docentes con antecedentes de movilidad. A través del análisis de contenido de las entrevistas, concluimos que, ante una situación de frecuente movilidad, los docentes experimentan sentimientos y emociones que, asociados a la precariedad e inestabilidad vivida, son generadores de malestar, con reflexiones sobre la profesionalidad. La movilidad tiene un impacto en la motivación personal y profesional de los profesores; rendimiento profesional; en la relación con la comunidad; compromiso con los proyectos educativos y el desarrollo profesional. Los docentes manifiestan frustración y desencanto en relación con la profesión, producto de la movilidad, pero también en relación con otros aspectos que afectan a la escuela, manteniendo, no obstante, su profesionalidad. Los efectos de movilidad mencionados son suficientes para defender un cambio en las políticas de colocación.

Palabras-clave: Portugal; movilidad; identidad profesional; profesionalidad; desarrollo profesional; trabajo colaborativo

Mobilidade Docente e Identidade Profissional

O percurso docente é construído ao longo dos anos, nas representações da profissão enquanto aluno, passando pela escolha da profissão, pelo exercício da profissão e pelas experiências vividas. As transformações no percurso profissional docente dependem das histórias de vida, do compromisso com a profissão, das crenças, dos valores, mas também das emoções, das relações e das condições para exercer a profissão.

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

Outros autores reforçam as fontes de tensão e perturbação identificadas por Nóvoa (2013): a enorme carga administrativa e burocrática de muitas funções desempenhadas pelos professores (Mendonça, 2012); o facto de serem diariamente confrontados com currículos extensos, muitas vezes desatualizados e desarticulados, que têm de cumprir, em turmas cada vez maiores e com uma maior diversidade de alunos (Carrapiço & Miranda, 2012); o emergir de uma “escola paralela”, cada vez mais concorrente com a “escola tradicional”, estando o professor a ser relegado para segundo plano pelas ferramentas eletrónicas e pelos media (Fortunato & Penteado, 2015); ou a mediatização da educação, muitas vezes resultante de uma cobertura parcial e descontextualizada dos assuntos educativos, por parte dos media, que muito tem contribuído para o desprestígio dos professores e da atividade docente (Freitas, 2013).

Subscrevemos todos estes aspetos que muito têm acentuado a pressão com que os professores vivem o seu dia a dia. Acrescentamos, no entanto, um outro fator, muito discutido, mas pouco estudado, a mobilidade a que está sistematicamente sujeita uma parte relevante dos professores, em cada ano letivo, ano letivo após ano letivo. A mobilidade docente é o processo através do qual um professor, por iniciativa própria ou de forma compulsiva, se vai movimentando anualmente, ou em períodos mais curtos ou mais longos de tempo, entre Escolas, Agrupamentos de Escolas ou Quadros de Zona Pedagógica, e decorre de um procedimento concursal, organizado pelo Ministério da Educação.

O sistema educativo português tem sido caracterizado por uma governança de tipo central (Barroso, 2018), de que o sistema de recrutamento dos professores é um exemplo significativo. É o Ministério da Educação que “controla todo o processo de recrutamento: fixa as vagas, abre os concursos, concebe os formulários, valida os dados dos candidatos, ordena e coloca os candidatos e decide sobre eventuais reclamações” (CNE, 2019, p. 65). A cada quatro anos, é organizado um procedimento de mobilidade para professores efetivos através de um concurso nacional, de que resultam necessidades temporárias anuais que são suprimidas com recurso aos professores dos quadros em mobilidade interna, ou aos docentes detentores de habilitação profissional para a docência, através da realização de contratos anuais, ou por períodos mais curtos, a termo resolutivo, em função das necessidades diagnosticadas (CNE, 2019).

Este sistema centralizado de colocação de professores, criticado pela intensa mobilidade docente que promove, entendida como penalizadora para os professores e para as escolas (CNE, 2019), é justificado pela tutela, enquanto ato de gestão dos recursos humanos, pela necessidade de recrutamento atempado dos professores necessários ao funcionamento do sistema, tendo por base critérios objetivos e uma igualdade de tratamento no acesso ao emprego no setor público.

Não obstante as consequências deste sistema, pela relevância direta na vida das comunidades educativas em geral e dos professores em particular, é ainda muito escassa a investigação que lhe é dedicada, entre nós, e noutros países onde a colocação de professores, por ser menos centralizada, não suscita grande interesse e curiosidade em termos de investigação académica. Autores como Ryan et al. (2017) assumem que a mobilidade se reflete negativamente na identidade profissional dos professores. A identidade profissional é a imagem que cada professor tem de si mesmo enquanto profissional e da própria profissão, construída a partir das vivências e das interações com os seus pares e com as comunidades por onde vai passando (Day, 2014; Morgado, 2011; Nascimento, 2007; Rosa, 2016). Assim, o objetivo deste estudo é compreender as implicações da mobilidade docente na formação e construção da identidade profissional do professor.

A Mobilidade Docente

A escassa literatura encontrada sobre mobilidade docente, muitas vezes também referenciada como “rotatividade”, “*turnover*” ou “itinerância”, segue duas linhas de investigação: a principal e mais representativa, que investiga os fatores que levam as escolas a atrair ou a perder professores, em sistemas de colocação tendencialmente abertos, e uma outra que discute as consequências da mobilidade de professores entre escolas e as implicações deste fenómeno no quotidiano das comunidades educativas. É esta segunda perspetiva, menos abordada, que pretendemos seguir, tendo em conta o objetivo do estudo. Vamos, pois, tomar como referência a escassa literatura a partir dos autores que, direta ou indiretamente, a exploram.

Como é referido por Santos, Reis e Sá (2015), sempre que se inicia um ano letivo em Portugal surgem críticas ao sistema de colocação de professores pela instabilidade que gera, nomeadamente “o facto de os professores serem colocados distantes da sua área de residência” (p. 54).

Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) identificam várias dimensões ou pontos de vista segundo os quais pode ser abordada a problemática da mobilidade docente: a primeira, a condição de itinerância que está associada, nos primeiros anos de percurso profissional, à profissão docente. De facto, este nomadismo inicial da profissão docente é, de há muito, entendido como uma inevitabilidade, sendo os professores mais jovens, em início de carreira, os mais afetados; a segunda, a colocação de professores enquanto ato de gestão dos recursos humanos por parte do sistema e da escola. O recrutamento atempado dos professores necessários é condição fundamental para o funcionamento do sistema/da escola; por fim, a dimensão mais importante, a estabilidade pedagógica e a continuidade educativa enquanto fatores condicionantes das relações interpessoais e da atividade docente. Muitos professores desenvolvem afetos e trabalhos de mérito que são postos em causa quando, no final do ano letivo, se vêm obrigados a sair da escola. A mobilidade docente é entendida como um problema pedagógico, pela forma como afeta as relações interpessoais e profissionais e pela desestabilização pedagógica e descontinuidade educativa que provoca, penalizadoras para alunos e professores.

Ao invés da realidade portuguesa, dados da OCDE (2005) apontam como característica marcante do mercado de trabalho docente a relativamente baixa taxa de mobilidade de professores dentro dos países da organização, principalmente em sistemas educativos mais descentralizados. Considera que a mobilidade dificulta a construção de um sentido de compromisso dos professores

em relação às escolas onde são colocados, bem como a construção de um sentido de comprometimento das próprias escolas em relação a eles. O CNE (2019) sustenta que as escolas necessitam de professores motivados e que saibam trabalhar em equipa, sendo que “um dos obstáculos que as escolas enfrentam na promoção do sucesso prende-se com a impossibilidade de manterem as equipas docentes durante o tempo necessário para porem em prática as medidas que definiram” (p. 66). Acrescenta que a estabilidade do corpo docente deverá ser uma prioridade, favorecendo o trabalho colaborativo e proporcionando a criação de uma cultura de escola.

Na opinião de Cunha (2019), a existência de mobilidade docente não é um problema em si, já que todas as escolas convivem com esse facto numa certa proporção. Altas taxas de rotatividade é que “podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipa entre professores e a interrupção do planeamento pedagógico realizado durante o ano letivo, podendo gerar consequências negativas para o processo de aprendizagem dos alunos” (p. 4), afetando diretamente o quotidiano escolar.

De um estudo realizado no Brasil, por Azevedo e Silva (2012), podemos concluir que a rotatividade docente tem uma influência significativa no contexto escolar, sendo possível destacar os seguintes elementos: desarticulações e descontinuidades dos trabalhos pedagógicos que vinham sendo desenvolvidos; uma possível rutura na afetividade entre o novo professor e os alunos, principalmente quando estes mantinham alguma afetividade com o anterior; a falta de conhecimento da realidade social pelo novo professor; a possível falta de comprometimento e responsabilidade do novo professor com a aprendizagem dos alunos, face à escassez temporal de duração do trabalho; a falta de interação com a vida quotidiana da escola, que dificultará a criação de vínculos com a comunidade; e a dificuldade em tomar conhecimento das regras, documentos e objetivos da escola, quando a substituição é temporária. Pelo exposto, os autores defendem a necessidade de estabilidade promovida pela permanência do professor numa mesma escola, facilitadora de um trabalho colaborativo, da reflexão, da formação, da procura de alternativas para os problemas quotidianos e do desenvolvimento de projetos, o que não é compatível com elevadas taxas de rotatividade.

Por sua vez, Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), identificam um conjunto encadeado de descontinuidades provocadas pela mobilidade docente: na relação interpessoal do professor com os alunos; na relação psicossocial do professor com o grupo turma; na relação pedagógica; na relação profissional com os pares; na relação organizacional do professor com a comunidade escolar e educativa; na relação do professor com os pais dos alunos; e na relação do professor com a comunidade local. Santos, Reis e Sá (2015) salientam que a mobilidade é, desde logo, penalizadora para os alunos, porque resulta de concursos que nem sempre respondem de forma célere às necessidades das escolas, sendo frequente os alunos ficarem durante algum tempo sem aulas a uma determinada disciplina, com reflexos na sua aprendizagem e no sucesso escolar.

Reconhecendo o impacto negativo da mobilidade docente nas escolas e nos principais atores no processo de ensino-aprendizagem, os alunos, não se pode deixar de ter em conta os seus efeitos diretos sobre os professores, numa altura em que cada vez mais se acentua a exigência social por uma educação de qualidade. É inegável que a qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos depende, em larga medida, da qualidade do corpo docente que, por sua vez, depende de múltiplos aspetos, que vão desde a sua formação, o seu perfil, a sua prática, o seu desenvolvimento profissional, a sua avaliação, até às suas emoções e representações, que variam em função da maior ou menor estabilidade com que desempenham as suas funções.

Cavaco (1999), ao analisar o ofício do professor em tempo de mudanças em Portugal, constata o fenómeno da mobilidade dentro do ciclo de vida profissional de muitos docentes, principalmente em início de carreira, e as dificuldades de articulação das esferas familiar e profissional. Dos testemunhos recolhidos entre professores jovens, ou menos jovens recordando o passado, salienta termos como “insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação” (p.

165), utilizados para caracterizarem o período sujeito à mobilidade. O CNE (2019) realça, desde logo, as dificuldades que o jovem professor enfrenta, logo após a conclusão da formação inicial, para entrar na carreira, agravadas por uma mobilidade inevitável que se avizinha e que se vai refletir na sua vida profissional. Estrela (2014) salienta a frequente colocação tardia destes professores, que faz com que não participem na organização do ano letivo, no delinear do plano anual de atividades, no acolhimento dos alunos, e nas primeiras reuniões de conselhos de turma, onde são dadas informações importantes. Questiona, também, até que ponto as escolas dão apoio a estes docentes provenientes de outras escolas, com culturas e normativos diferenciados, bem como a forma de acolhimento e de integração, que requerem um tempo de que eles não dispõem, pois provavelmente vão embora no fim do ano letivo, se não for antes. A Comissão Europeia alerta igualmente para o elevado número de pessoal não permanente nas escolas e para as falhas na sua integração e desenvolvimento profissional contínuo (CE, 2019).

Ryan et al. (2017) salientam o mau estar docente resultante da mobilidade, que muitas vezes está na origem do simples desistir da profissão, principalmente por parte dos professores em início de carreira, refletindo-se negativamente esta mobilidade no clima de escola e na sua identidade profissional. Por sua vez, Junior e Oliveira (2016) entendem a mobilidade docente como um fator de instabilidade profissional, podendo ter um impacto negativo na motivação pessoal e profissional dos professores e pôr em causa o compromisso coletivo com o projeto pedagógico da escola. Para Santos, Reis e Sá (2015), para além das implicações profissionais, a mobilidade apresenta também implicações pessoais, porque obriga os professores a alterar a sua área de residência, afastando-se de casa e dos familiares e amigos, recomeçando, a cada ano, a vida do zero, sendo, em cada deslocação, obrigados a uma separação dos seus cônjuges e filhos.

Se às já inicialmente referidas fontes de tensão na vida dos professores, juntarmos a mobilidade docente a que alguns estão sujeitos e as implicações daí resultantes, reconhecidas pelos autores citados, facilmente entenderemos a perspetiva de Gil e Hernández-Hernández (2016), quando referem que os professores padecem de um certo transtorno percetivo que faz com que não se sintam considerados e respeitados pela sociedade, sendo que o ensino deixou de ser para muitos uma profissão para toda a vida, obrigando-os a mover-se de forma precária e a ter contratos por horas, sem poderem criar laços com um grupo de alunos, estabelecer vínculos com os colegas e com o meio onde se vão inserindo.

Natureza e Dimensões da Identidade Profissional Docente

Nas últimas décadas, o conceito de identidade profissional docente e as questões que o rodeiam, têm sido frequentemente abordadas pela literatura. Autores como Day (2014); Morgado (2011); Nascimento (2007) ou Rosa (2016) referem-se à identidade docente como um conjunto heterogéneo de representações profissionais, a imagem que cada professor tem da profissão e de si próprio como profissional, resultante das suas vivências e das interações que vai mantendo com os seus pares e com as comunidades onde se vai inserindo.

Ao longo da vida, o professor constrói-se e identifica-se com a sua profissão, num processo que começa a desenvolver-se, enquanto aluno, antes da formação inicial (socialização antecipatória), prossegue na formação inicial (socialização pré-profissional) e percorre toda a sua carreira (socialização profissional), construindo e desenvolvendo a sua identidade profissional (Resende et al., 2014). A identidade profissional docente deve ser vista, pois, como um processo e não como um produto. Um processo contínuo, de integração dos lados pessoal e profissional de se tornar e ser professor, individual e coletivo, dinâmico e interativo (Dubar, 1997; Galaz, 2011; Nascimento, 2007; Resende et al., 2014), dependente de fatores internos ao indivíduo, como as emoções, os desejos, ou

as motivações, e externos, como as características do mercado de trabalho, as experiências de vida, os valores dominantes ou o contexto histórico (Beauchamp & Thomas, 2009).

Galindo (2004) salienta que as identidades são construídas a partir do reconhecimento, quer do autorreconhecimento (como o sujeito se reconhece), quer do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros), ou seja, a partir da percepção que os professores têm da sua prática e da forma como é reconhecida pelos seus pares. A construção de determinada identidade pressupõe, pois, que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando, assim, um compromisso com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do mesmo, uma vez que o contexto em que o indivíduo está inserido interfere nas suas percepções e expectativas.

Day e Kington (2008) sugerem que a identidade é um composto que resulta de interações entre fatores profissionais, situacionais e pessoais, sendo constituída por dimensões complementares ou concorrentes: a identidade profissional, que se reflete nas expectativas sociais e políticas do que é um bom professor, sendo influenciada pelas políticas de longo prazo e tendências sociais em relação ao que constitui um bom professor. Pode ter vários elementos concorrentes e conflituantes, como sejam as políticas educativas, a carga de trabalho, os papéis e responsabilidades, etc.; a identidade localizada, ou socialmente localizada dentro de uma escola, departamento ou sala de aula específica, influenciada pelos contextos particulares e afetada pelas condições locais, como sejam o comportamento dos alunos, a liderança, o apoio e *feedback*, etc.; e a identidade pessoal, influenciada pela vida fora da escola, ligada a papéis familiares e sociais, podendo envolver vários elementos concorrentes, como ser pai, mãe, filho, amigo, etc. Segundo os autores, os professores podem experimentar tensões dentro e entre estas três dimensões, num determinado momento, sendo que cada uma delas está sujeita a uma série de influências positivas e negativas, podendo afetar o comprometimento, satisfação no trabalho, bem-estar e eficácia.

Por sua vez, Nascimento (2007) considera que as identidades profissionais se desenvolvem numa relação complexa entre ação e representações. Salienta dois aspetos fundamentais na construção da identidade profissional: por um lado, seguindo as ideias de Dubar (1997), o processo de socialização profissional e das interações nos contextos de trabalho, por outro, citando Lautier (2001), o papel decisivo das representações, que são permanentemente (re)construídas na ação profissional. A autora destaca três dimensões da identidade profissional que “interagem entre si numa dinâmica complexa, em ligação com a profissionalidade docente em construção e com base na formação profissional” (Nascimento, 2007, p. 208): a dimensão motivacional é relativa ao projeto profissional, incidindo na escolha da docência e na motivação para a mesma. A escolha da profissão pode resultar de motivações intrínsecas, como sejam o gosto pelo ensino, a vocação, numa procura de realização pessoal, ou extrínsecas, relacionadas com questões económicas, como a perspetiva de emprego ou as condições de trabalho, ou sociais, relacionadas com as influências e expectativas geradas por outros; a dimensão representacional que está relacionada com a percepção profissional. A construção da identidade profissional docente tem por base, por um lado, a percepção que se tem da profissão, ou seja, a imagem da profissão e, por outro, a percepção que se tem de si mesmo, ou seja, a autoimagem profissional, a conceção de si enquanto professor, representações que se confrontam desde o início da profissão; e a dimensão socioprofissional, localizada ao nível social e relacional, que se baseia sobretudo nos processos de socialização profissional. A socialização profissional implica uma integração por parte do professor no grupo, na cultura, e nos contextos profissionais em que desenvolverá a sua atividade. A formação inicial integra as representações que se foram desenvolvendo ao longo da vida, incluindo a imagem da docência obtida no papel de aluno, e toda a aprendizagem adquirida e vivida na entrada da profissão. Esta socialização profissional, sendo fundamental no início da profissão, vai sofrendo transformações e reestruturações ao longo de toda

a carreira, estando os professores sujeitos, pela mobilidade a que são submetidos, a processos de socialização sucessivos, que vão alterando as suas perceções e expectativas relativamente à profissão.

Flores (2010) também salienta que “os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar” (p. 183), ideia igualmente partilhada por Galindo (2004) e Resende et al. (2014). Day (2014), citando Kelchtermans (1993), assinala que o “eu profissional”, assim como o “eu pessoal”, evoluem no tempo, daí ser mais pertinente usar o termo “identidades” que “não são estáveis, são descontínuas, fragmentadas e sujeitas a mudança” (Day, 2014, p. 72).

Um aspeto frequentemente trazido para a discussão sobre a identidade docente são as emoções, enquanto uma dimensão do “eu” e um fator que tem influência na expressão da identidade e na sua forma. Beauchamp e Thomas (2009) salientam que as emoções podem alterar a identidade de um professor em relação à profissão, mas também podem ser alteradas por aspetos da profissão, como sejam, por exemplo, alterações nas políticas educativas, com repercussão na vida pessoal ou profissional. Gómez-Torres (2015) também identifica as emoções como um componente identitário muito influente na perceção que os professores têm sobre si mesmos, podendo afetar a sua motivação e o seu compromisso com o exercício profissional. As emoções dos professores não são fenómenos meramente intrapessoais, estão também intimamente ligadas com a visão que têm dos outros e com as interações no seu ambiente profissional, podendo, numa dimensão motivacional, manifestar-se em sentimentos de satisfação ou insatisfação.

Estrela (2013) considera que a atividade docente em Portugal se encontra numa encruzilhada de oposições entre estabilidade/precaridade, definição/indefinição de papéis, pedagogia/burocracia, prestígio/desvalorização social, professor técnico/professor reflexivo, autonomia/normatividade e racionalidade/emotividade. Gomes (2008), Jesus (2004) e Nóvoa (2013) sugerem uma crise de identidade profissional. Gomes (2008) fala de uma crise na maneira e no jeito de ser professor, considerando que não se podem ignorar os problemas que resultam das dificuldades na interação social do professor com as comunidades onde trabalha, a insatisfação com as condições de trabalho ou o baixo reconhecimento social, o que acaba por afetar diretamente o desempenho da sua atividade; Nóvoa (2013) atribui essa crise “a uma evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (p. 15); Jesus (2004) justifica-a com o facto de os professores, como anteriormente salientado, serem cada vez mais confrontados com novas responsabilidades, deveres, exigências e funções que representam uma sobrecarga de trabalho.

A docência deve, pois, ser entendida como uma construção social, influenciada por vários fatores e contextos que interagem de forma sistémica e que resultam em diferentes representações construídas pelos professores acerca da profissão, de si próprios e do seu trabalho. A identidade profissional é o resultado da transformação contínua das experiências de vida profissional e da história de vida de cada indivíduo (Morgado, 2011).

É com base neste enquadramento que surge a questão orientadora do presente estudo: Como é que os docentes em mobilidade perspetivam a sua identidade profissional?

Estudo Empírico

Metodologia

Tendo em conta este objetivo, optámos pela metodologia qualitativa. A pesquisa qualitativa é analítica, explicativa, ou seja, ela é regida pelos dados que gerarão reflexões e interpretações, baseadas na complexidade do contexto onde a pesquisa foi gerada (Tuzzo & Braga, 2016). Situamos o nosso estudo num paradigma fenomenológico-interpretativo, que entende o ato de investigação como um ato que se define por tentar compreender as “intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, na relação com os outros e com os contextos em que e

com que interagem” (Amado, 2014, pp. 40-41). O paradigma fenomenológico-interpretativo centra-se no estudo das realidades vividas, respeitando a relação entre os sujeitos e as suas próprias vivências, procura “analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais” (Afonso, 2014, p. 34). Trata-se de uma interpretação consciente das experiências vividas, feita pelo próprio indivíduo que as percebe, obtida através dos seus próprios relatos.

Técnicas de Recolha de Dados e sua Justificação

A entrevista semiestruturada, numa perspetiva de história de vida, constituiu a técnica fundamental de recolha de dados. Optámos pela entrevista semiestruturada, uma vez que esta nos pareceu ser a técnica mais adequada, já que se pretendia garantir que os diferentes participantes seguissem um determinado fio condutor, mas que o investigador pudesse explorar determinados aspetos pré-definidos como relevantes para a investigação, não deixando, no entanto, de lhes proporcionar uma total liberdade para falar e aprofundar livremente a sua perspetiva em relação aos aspetos por eles referenciados. Optámos pelas histórias de vida, uma vez que se reconhece uma ligação íntima entre história de vida e identidade. Como refere Brandão (2007), ter uma identidade, ser-se alguém, implica não só ter uma história, mas também ser-se capaz de dar conta dessa história. A linguagem narrativa parece ser a forma através da qual os professores tendem a falar espontaneamente do seu trabalho. De facto, fazem-no sempre, nas salas de professores, durante as ações de formação, em festas familiares, etc. Sempre que os professores se encontram, contam histórias (Kelchtermans, 2009). Para a realização das entrevistas, numa perspetiva de história de vida profissional, foi previamente preparado um guião, que serviu de eixo orientador ao seu desenvolvimento, e cujas questões procuraram encontrar respostas para os propósitos do estudo.

A outra técnica de recolha de dados utilizada foi a análise documental. Fizemos uma análise de conteúdo prévia dos registos biográficos de cada participante, o que permitiu um enquadramento temporal e espacial do seu percurso profissional, ajudando a construir um fio condutor para as narrativas de cada história de vida profissional. Para o efeito construimos uma grelha de análise através da qual recolhemos os dados relevantes para o propósito do estudo.

Escolha dos Participantes

Incidimos o *focus* do estudo nos professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário porque é nestes que a mobilidade docente é mais acentuada, nomeadamente pelo maior contingente de professores contratados (DGEEC, 2019). Não sendo nossa preocupação a amostragem, procurámos, no entanto, atender a alguma representatividade na escolha dos participantes. Afonso (2014) refere o critério da representatividade como um critério importante a ter em conta para a qualidade dos dados traduzindo-se “na garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere” (p. 121). Neste sentido, respeitámos o princípio da feminização do ensino, ou seja, a preponderância de mulheres a exercerem a atividade docente, 71,8% nos professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário (DGEEC, 2019). Para a seleção dos participantes a entrevistar definimos, como critérios, um tempo de serviço mínimo de quinze anos e um historial de mobilidade superior a 70%.

Analisados os registos biográficos, e verificada a sua conformidade com os critérios, foram selecionados dez participantes, sete do género feminino e três do género masculino, com um tempo de serviço variável entre os 15 e os 22 anos e com um historial de mobilidade variável entre as 16 e as 26 escolas.

Técnica de Análise de Dados

Para a análise e tratamento dos dados recorreremos à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é o método mais frequentemente adotado em investigação qualitativa, constituindo “um conjunto de técnicas de interpretação da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Vilelas, 2017, p. 388). Um mecanismo fundamental na análise de conteúdo é a categorização e codificação dos dados. Através da categorização dos dados é possível reduzir a informação neles contida, diferenciando unidades de sentido e identificando os significados que estas suportam (Afonso, 2014; Bardin, 2009). Optámos por uma categorização de procedimento misto, combinando um sistema de categorias prévias, emergentes do *background* teórico, com outras que foram sendo criadas indutivamente a partir das entrevistas. Deste procedimento resulta uma interpretação mais penetrante pois permite ao investigador a possibilidade de cruzar os dados e questioná-los em maior profundidade (Amado et al., 2014).

Apresentamos, de seguida, as categorias e respetiva definição:

A primeira categoria: **A escolha da profissão e a ponderação da mobilidade**, inclui as referências feitas pelos participantes ao momento da escolha e motivações para a profissão, à imagem inicial e expectativas em relação à profissão e à eventual ponderação do fator mobilidade;

A segunda categoria: **O percurso profissional marcado pela mobilidade**, inclui a história de vida profissional dos participantes, corporizada pelos percursos, histórias, experiências, sentimentos e emoções resultantes de um trajeto profissional marcado pela mobilidade;

A terceira categoria: **A mobilidade e a profissionalidade**, inclui o impacto da mobilidade no exercício da profissionalidade, ao nível da motivação pessoal e profissional, do desempenho profissional, da relação com a comunidade, do compromisso com os projetos educativos e do desenvolvimento profissional;

A quarta categoria: **O estado de espírito atual em relação à profissão e sua relação com a mobilidade**, inclui referências feitas pelos participantes ao seu estado de espírito atual em relação à profissão, nos aspetos relacionados com a mobilidade e em relação a outros aspetos.

Apresentação dos Resultados e Discussão

Os resultados e sua discussão serão apresentados tendo em conta cada uma das categorias definidas.

A Escolha da Profissão e a Ponderação da Mobilidade

Para alguns participantes, a escolha da profissão surgiu muito cedo, ao longo do percurso escolar, baseada na experiência enquanto alunos, tendo como motivação a referência marcante de alguns dos seus professores. É o caso, por exemplo, de S2, quando diz que “foi bastante cedo, foi mais ou menos ali no sétimo, oitavo ano, em que tive um professor que me cativou muito” (p. 1). A vocação e a dificuldade em encontrar emprego noutras áreas, surgindo a profissão docente como uma segunda escolha, foram outros aspetos referenciados.

Estes resultados vão ao encontro do que é referido por Nascimento (2007) quando, numa dimensão motivacional da identidade profissional, sugere que a escolha da profissão pode resultar de motivações intrínsecas, como sejam o gosto pelo ensino, a vocação, numa procura de realização

pessoal, ou extrínsecas, relacionadas com questões económicas, como a perspectiva de emprego ou as condições de trabalho, ou sociais, relacionadas com as influências e expetativas geradas por outros. Neste último aspeto há que ter em conta, como é salientado por Flores (2010); Galindo (2004) e Resende et al. (2014), que a escolha da profissão docente é feita em condições particulares já que existe uma vivência prévia da mesma enquanto aluno.

No que diz respeito à imagem inicial da profissão, constatámos uma imagem e expetativas iniciais tendencialmente positivas, como é salientado por S5: “uma profissão prestigiada, bem remunerada, reconhecida pela sociedade” (p. 1), sendo, no entanto, inevitável a comparação com a imagem atual considerada mais negativa. Daqui se infere a não concretização das expetativas iniciais, o que leva, por exemplo, S2 a assumir que, se a imagem da altura correspondesse à atual, não teria escolhido a profissão, quando afirma que “se as regras fossem na altura como são agora, não teria ido para o ensino, mas na altura em que eu entrei na faculdade, havia garantias, garantias de uma estabilidade, tanto financeira como regional” (p.1). Estes resultados estão de acordo com a ideia defendida por Nascimento (2007), segundo a qual a dimensão representacional é fundamental na formação da identidade profissional docente. A construção da identidade profissional docente tem também por base a perceção que se tem da profissão, ou seja, a imagem da profissão.

Relativamente à ponderação do fator mobilidade, na altura da escolha da profissão, registámos não se tratar de uma preocupação inicial, porque na altura a situação não se colocava, como é referido, por exemplo, por S1: “não tinha pensado nisso, eu sou do tempo em que as pessoas escolhiam uma profissão e, em princípio, trabalhariam no seu local de residência, e nos primeiros anos isso ainda aconteceu. Depois as coisas foram-se complicando” (p. 2); porque, quando se é jovem, num início de carreira, a mobilidade até era um fator atrativo; ou porque a mobilidade era entendida apenas como uma condicionante inicial, como salienta S6 ao dizer que “eu achava, naquela altura, que demoraria um ou dois anos a ter um lugar estável, não entendia a mobilidade como um problema porque achava que seria por pouco tempo” (p. 2). A imagem inicialmente positiva da profissão detida pelos participantes não corresponde à imagem atual, pelo facto de as expetativas iniciais não se terem concretizado, consequência de vários fatores, entre eles a mobilidade que, no entanto, não constituía uma preocupação. Este último aspeto, em particular, vai de encontro à condição de itinerância associada aos primeiros anos de percurso profissional da profissão docente, entendida como uma inevitabilidade, segundo Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010).

O Percurso Profissional marcado pela Mobilidade

A mobilidade a que estão sujeitos uma parte dos professores portugueses dos ensinos básico e secundário é evidente nos dados biográficos dos participantes no estudo. Entrados na profissão, os professores mais jovens, em início de carreira, são os mais afetados pela mobilidade. Quando este nomadismo vai para além do que era inicialmente perspectivado surgem custos pessoais e profissionais que lhe são associados.

O momento que antecede a colocação é gerador de incertezas, medos, receios, angústias e tensões, relativamente à possibilidade de ser ou não colocado, ou ser colocado num local ou num horário inconveniente, como é referido, por exemplo, por S3: “no início há sempre aquele medo de não ficar, apesar de já ter muito tempo de serviço há sempre aquele receio” (p. 6); S5: “medo, terror, era não saber onde ia parar, era não dormir dias a fio, era um nervosismo” (p. 8); ou S10: “uma angústia sem igual, se será uma substituição ou será anual” (pp. 7-8).

O momento posterior à colocação, em que é conhecida a escola onde se vai lecionar, é também marcado por alguma ansiedade, insegurança, apreensão, angústia e receio, principalmente quando se é colocado numa nova escola. A ansiedade e a insegurança são evidentes, por exemplo, nas palavras de S2, quando diz que “depois de colocada vou ansiosa para saber o que é que me

espera, e, por vezes, insegura, porque não sei com o que é que vou contar” (p. 4). Também encontramos manifestações de alguma frustração perante o gorar de expetativas que se depreende, por exemplo, das palavras de S6: “foi tudo muito frustrante, porque foi depois de todo este sacrifício imenso, acabo por voltar, outra vez, a ficar longe” (p.6). Estes testemunhos vão ao encontro das palavras de Beauchamp e Thomas (2009), segundo os quais “a emoção pode alterar a identidade de um professor em relação à profissão, mas também pode ser alterada por aspetos da profissão” (p. 180).

Um outro aspeto identificado no estudo, que também envolve questões emocionais com reflexos na motivação pessoal e profissional, são as implicações pessoais e familiares da própria mobilidade. O desgaste físico provocado pelas viagens, a questão financeira e o desgaste emocional provocado pela separação familiar são as implicações mais referenciadas, como é resumido por S7 quando afirma que “é negativo a questão financeira, o desgaste físico das viagens constantes, o estarmos afastados da família, tudo isso nos afeta” (p. 7).

Inerente à mobilidade estão as viagens, mais ou menos longas, diárias ou semanais, mais solitárias ou com recurso a boleias. A opção por viagens diárias, frequentemente longas e desgastantes, é justificada com a importância do regresso a casa, como é referido, por exemplo, por S7: “apesar das viagens, eu estava em casa, que era o meu objetivo, com ou sem boleiras” (p. 3). Quando as viagens diárias se tornam incomportáveis, a mudança temporária de residência torna-se inevitável, o que constitui igualmente uma sobrecarga económica, para além da separação familiar.

Estando as implicações pessoais e económicas sempre presentes, são as implicações familiares as mais referenciadas, nomeadamente a questão da separação, principalmente quando envolve filhos, como é evidenciado, por exemplo, por S5, quando diz que: “quando eu vi Algarve, novamente, caiu-me tudo aos pés. Aí chorei, pela primeira vez, nunca me tinha doído tanto uma colocação. Significava, outra vez, ficar separado fisicamente da família, era pai, a miúda já andava na escola” (p. 7). As questões familiares colocam-se também ao nível da estabilidade das relações conjugais, como se depreende das palavras de S8 quando afirma que “isto também faz com que alguns casamentos vão abaixo, há muitos casamentos a ir abaixo por causa da mobilidade” (p. 9).

Constatamos também a associação frequente da mobilidade às condições de precariedade e instabilidade que lhe são inerentes, geradoras de insatisfação, como é manifestado por S5, quando refere que “aos anos que eu sou do quadro de zona e andar assim nesta precariedade, é uma coisa impressionante, é inexplicável” (p.8). Esta precariedade/instabilidade é associada à imprevisibilidade nas colocações, ao tipo de horário (completo/incompleto, anual/temporário) e ao próprio processo de colocação/aceitação.

Estes resultados são corroborados por Cavaco (1999) quando, relativamente às dificuldades de articulação das esferas familiar e profissional, sentidas pelos professores em início de carreira, em virtude da mobilidade a que são sujeitos, refere que “se a experiência adquirida vai tornando menos dramático o enfrentar sucessivo de novos públicos e a adaptação a organizações de escolas diferentes, os compromissos decorrentes da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior” (p. 164). Num mesmo sentido, Santos, Reis e Sá (2015) referem que, para além das implicações profissionais, a mobilidade apresenta também implicações pessoais, porque obriga os professores “na maioria das vezes, a alterar a sua área de residência, ficando distantes de casa e dos amigos, provocando que, todos os anos, tenham que recomeçar a vida do zero”, e familiares, “porque pela deslocação a que são obrigados, ficam separados dos seus cônjuges e filhos” (p. 54). Numa perspetiva de identidade profissional, estas implicações familiares e pessoais podem ser integradas numa dimensão de identidade pessoal, influenciada pela vida fora da escola, ligada a papéis familiares e sociais, podendo, quando dominante, influenciar a própria identidade profissional, gerando instabilidade e tensão que pode afetar o comprometimento, satisfação no trabalho, bem-estar e eficácia (Day & Kington, 2008).

A Mobilidade e a Profissionalidade

A mobilidade é apresentada como fator de desmotivação, sendo promotora de descontinuidades nas relações interpessoais e pedagógicas, como é sugerido por S4: “em pouco tempo eu conheci onze turmas, na outra escola eu tinha sete turmas e atualmente tinha quatro, eu não consegui nem saber o nome dos miúdos, esta descontinuidade é desmotivante, não há continuidade pedagógica” (p. 7), mas também no desenvolvimento de projetos, como refere, por exemplo, S7: “empenhamo-nos ao máximo no projeto e depois não nos dão o tempo suficiente para o levarmos até ao fim, não é agradável, é como vermos um bebé nascer, mas depois não o vemos crescer” (p.2), bem como na atribuição/desempenho de cargos. Numa dimensão motivacional da identidade profissional, Nascimento (2007) destaca a “importância, para o desenvolvimento e o desempenho profissionais, de uma adequada motivação para a profissão, traduzindo-se num projeto profissional estável e em expectativas seguras de realização” (p. 210), o que parece ser posto em causa por esta precariedade/instabilidade gerada pela mobilidade. Esta precariedade/instabilidade vivida pelos docentes, em consequência da mobilidade, é também reconhecida por Gil e Hernández-Hernández (2016), quando referem que os professores padecem de um certo transtorno perceptivo que faz com que não se sintam considerados e respeitados pela sociedade, sentindo-se “descartáveis, como algo que se usa quando é preciso cobrir uma urgência, alguém que não é valorizado ou considerado quando não se necessita” (p. 6).

A partir dos dados recolhidos, parece legítimo inferir que o desempenho profissional é influenciado pela maior ou menor motivação com que se encara a profissão, sendo a mobilidade apontada como um fator condicionante da motivação e, por inerência, do desempenho. S9, por exemplo, destaca o impacto do cansaço físico provocado pelas viagens: “quando chego à escola, de manhã, já não vou com toda a força para dar aula, a primeira aula já custa, com o passar das semanas, dos meses, isso sente-se no corpo e na disponibilidade” (p. 4). O tempo perdido nas viagens e as colocações de curta duração são também apontados como condicionantes do desempenho profissional, pelo impacto que têm no processo de ensino e aprendizagem. S10, por exemplo, lamenta o tempo perdido nas viagens diárias que lhe retira disponibilidade quer para a profissão quer para a família, ao referir que “o mais grave para mim é o facto de passar duas horas por dia na estrada, que são duas horas a menos que eu tenho para a família e para o trabalho” (p. 8). S9 refere-se às implicações das colocações de curta duração na sua prática pedagógica: “estar um mês numa escola é tentar fazer o melhor, sabendo que não consigo fazer grande coisa, é ir lá, tentar dar as aulas o melhor possível e é só” (p. 6). Como referem Day e Kington (2008) “um professor que muda de escola ou assume um novo papel, experimentará inevitavelmente um período de instabilidade” (p. 11), sendo que, quanto maior é a sua frequência, mais se acentuará a instabilidade. Azevedo e Silva (2012); Cavaco (1999); CNE (2019); Estrela (2014); Junior e Oliveira (2016) e Santos, Reis e Sá (2015) também entendem a mobilidade docente como um fator de instabilidade profissional.

A permanente necessidade de adaptação e de integração em diferentes realidades é outra condicionante apontada à mobilidade. O contacto inicial é considerado o momento mais complicado na adaptação, que será mais fácil ou mais difícil em função das diferentes realidades, como refere S6: “o início é sempre complicado, há escolas mais e menos complicadas, os alunos, os funcionários, as direções, com umas há uma relação mais próxima, com outras nem por isso” (p. 10). As dificuldades de integração surgem ao nível da socialização com a própria comunidade docente, como salienta, por exemplo, S6: “uma escola com um ambiente não muito fácil para quem chega, não foi fácil o convívio com os colegas que já lá estavam” (p.3), mas também se fazem sentir com a comunidade discente, resultante da afetividade criada com o professor anterior, como salientado, por exemplo, por S4: “estive seis meses a substituir uma colega que se tinha aposentado, os miúdos disseram-me

«a professora pode ser muito boa professora, mas nunca vai substituir a nossa professora!» (p. 3). Nesta linha, Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) sinalizam que muitos professores desenvolvem afetos e trabalhos de mérito que são postos em causa quando, no final do ano letivo, se vêm obrigados a sair da escola. Consideram a mobilidade docente um problema fundamentalmente pedagógico, pela forma como afeta as relações interpessoais e profissionais e pela desestabilização pedagógica e descontinuidade educativa que provoca.

O permanente contacto com realidades diferentes implica, necessariamente, a integração em projetos educativos diferentes, instrumento de planeamento da ação educativa e ponto de referência e orientação na atuação de todos os elementos de cada comunidade escolar. O compromisso para com cada projeto educativo é condicionado pela falta de tempo para o conhecer, assimilar e pôr em prática, o que é replicado pela generalidade dos professores entrevistados que, no entanto, referem procurar, sempre que possível, inteirar-se das suas linhas gerais. Alguns fazem depender o conhecimento do projeto educativo do momento da colocação e do tempo de duração, reconhecendo, por vezes, não o conhecer, ou isso acontecer num momento tardio, quando se avizinha nova mudança de escola e novo projeto. Todos estes aspetos estão bem patentes, por exemplo, no discurso de S9, quando refere que: “se estiver um mês é esquecer, não conheço, 3 ou 4 meses também não há tempo. Quando estou um ano, tomo conhecimento de algumas coisas, quando já estou a conhecer, salto fora, vou para outra escola” (p. 8). Como salientado por Nascimento (2007), numa dimensão socioprofissional da identidade profissional, localizada ao nível social e relacional, a socialização profissional implica uma integração por parte do professor no grupo, na cultura e nos contextos profissionais em que se desenvolverá a sua atividade. As descontinuidades geram dificuldades na interação social do professor com a comunidade onde se vai integrando (Gomes, 2008), influenciando a sua identidade profissional.

Do ponto de vista da formação contínua, a generalidade dos professores entrevistados consideram a mobilidade como um fator condicionante do seu desenvolvimento profissional, porque a frequência de ações de formação é inviabilizada por colocações de curta duração; porque, sendo facultativa, os docentes contratados são frequentemente preteridos em relação aos professores dos quadros; porque, quando é feita ao fim de semana, retira mais tempo à família; porque as viagens permanentes retiram tempo para a formação; e porque fazer formação implica deslocações acrescidas, como salienta S3: “fazer determinado tipo de formações implica ter de me deslocar, e é mais uma deslocação” (p. 8).

No desenvolvimento profissional do professor há um importante elemento individual, mas também um não menos importante elemento coletivo, favorecido por contextos colaborativos onde o professor tem oportunidade de interagir com os outros. O facto de condicionar o trabalho colaborativo é outra das desvantagens imputada à mobilidade docente com impacto na profissionalidade. Isso mesmo se depreende das palavras, por exemplo, de S1, quando diz que “a mobilidade também pode pôr em causa o trabalho colaborativo porque não permite uma continuidade do trabalho que se inicia numa escola, com aqueles colegas” (p. 10). Estes resultados vão ao encontro do alerta da Comissão Europeia quando refere a relação entre “a elevada proporção de pessoal não permanente e as lacunas na integração e no desenvolvimento profissional contínuo” (CE, 2019, p. 15). A constatação de que o desenvolvimento profissional dos professores é igualmente favorecido por contextos colaborativos que são condicionados pela mobilidade, é corroborada por Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), que sinalizam uma descontinuidade na relação profissional do professor em mobilidade, em relação aos seus pares, e por Azevedo e Silva (2012), que defendem que elevadas taxas de rotatividade docente têm um impacto negativo no trabalho colaborativo, no qual se pretende que prevaleça a reflexão, a formação, a procura de alternativas para os problemas quotidianos e o desenvolvimento de projetos gerados pela própria escola. Num mesmo sentido, Cunha (2019) também salienta que altas taxas de

rotatividade “podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipa entre professores” (p. 4).

O Estado de Espírito Atual em Relação à Profissão e sua Relação com a Mobilidade

No estado de espírito atual em relação à profissão é notório, na generalidade dos professores entrevistados, alguma frustração e algum desencanto resultante da mobilidade a que têm sido submetidos, que não perspetivavam, com esta dimensão, no início da carreira, e da instabilidade daí resultante. Estes aspetos são evidentes, por exemplo, nas palavras de S3 quando refere que “pensei que não levasse tanto tempo a ter uma situação estável, realmente é muito tempo, já vou fazer 50 anos e ainda ando de um lado para o outro (p.8). Relativamente a perspetivas futuras em relação à mobilidade, a continuidade da mesma é entendida, pelo menos num futuro próximo, como uma inevitabilidade. Isso mesmo se infere das afirmações de S1, quando menciona que “os próximos anos vão ser iguais, iguais, iguaizinhos” (p. 6). Nesta linha, Day (2014) considera que a perceção sobre a sua atividade bem como as expetativas acerca do seu desenvolvimento futuro são aspetos que, ao evoluírem no tempo, influenciam na construção da identidade profissional do professor.

A instabilidade e imprevisibilidade da mobilidade são frequentemente associadas às constantes mudanças nas políticas educativas que, direta ou indiretamente, acabam por condicionar as opções e as colocações e frustrar expetativas criadas, como é salientado, por exemplo, por S2, quando refere que “as regras foram mudando constantemente e não eram assim que estavam estabelecidas, gorando as nossas expetativas” (p. 6). O Ministério da Educação é responsabilizado por estas alterações, com consequências na carreira perspetivada, como se depreende, por exemplo, das palavras de S6, quando afirma que “nesse ano, trocaram novamente as regras dos concursos, que é uma coisa que o Ministério faz com muita frequência” (p. 8). As políticas educativas são apresentadas por Day e Kington (2008) como elementos concorrentes e conflituantes da identidade profissional. Em alguns momentos da vida profissional de um professor, alterações nas políticas educativas, com repercussão na sua vida pessoal ou profissional, podem afetar particularmente a identidade do professor, pelas emoções que podem desencadear (Beauchamp & Thomas, 2009).

Apesar do estudo se direccionar especificamente para a questão da mobilidade, tornou-se inevitável o referenciar, por parte dos professores, de outros aspetos inerentes à profissão, igualmente potenciadores do seu desencanto e que se traduzem num mal-estar evidente na profissão, como sejam: a burocratização do trabalho docente, referido por S1, quando diz que “é um sistema extremamente burocrático, a pessoa não dá conta de tantos papéis que são repetitivos” (p. 9); o afastamento dos alunos em relação à escola e aos seus objetivos, implícito nas palavras de S10, quando diz que “eu não vejo nos miúdos vontade de aprender, eu sinto que não estou a fazer a diferença” (p. 7); a desvalorização da profissão perante a opinião pública, baseada em ideias erradas, como é referido por S3: “uma profissão que não é muito valorizada, têm umas ideias muito erradas, quem está por fora e não conhece a realidade” (p. 8); o facto de ser uma área em que, tendencialmente, muitos se sentem no direito de opinar, como é salientado por S5: “nós hoje somos julgados na praça pública, toda a gente opina sobre a educação” (p. 10); uma descredibilização alimentada pelos meios de comunicação social, como é referido por S7: “a imagem de incompetência dos professores que é transmitida pelos media para a opinião pública” (p. 7); e a inerente falta de reconhecimento e valorização do trabalho do professor, como é referenciado, por exemplo, por S10, quando menciona que: “sinto que não somos respeitados, que não somos valorizados, o nosso trabalho não é reconhecido” (p. 9).

A constatação de que o desencanto com a profissão não se relaciona apenas com a questão da mobilidade, mas prende-se igualmente com outros fatores, que afetam todos os professores, independentemente da situação profissional, e que se traduzem num mal-estar evidente na profissão, vai de encontro do referenciado por Carrapiço e Miranda (2012); Fortunato e Penteadó (2015);

Freitas (2013); Mendonça (2012); Nóvoa (2005, 2013); e Varela et al. (2018). A insatisfação dos professores com as condições de trabalho, com a carreira e com o baixo reconhecimento social são problemas que não se podem ignorar, acabando por afetar o desempenho da atividade profissional do professor. Gomes (2008) considera que os professores estão conscientes das alterações que a profissão foi sofrendo ao longo das últimas décadas, nomeadamente a sobrecarga resultante da diversificação das obrigações e o aumento das expectativas acerca do seu trabalho, resultando daqui sentimentos de intranquilidade. Day e Kington (2008) consideram que estes e outros aspetos, que se traduzem num mal-estar docente, porque têm reflexos nas expectativas sociais e políticas do que é um bom professor, constituem condicionantes da identidade profissional. Num mesmo sentido, Rosa (2016) adverte para o facto de a identidade profissional ser condicionada pela génese e pelo desenvolvimento histórico da profissão, mas também pelos contextos e pelos discursos acerca dos professores, em particular, e da escola, de uma forma geral, sendo que a alteração da imagem do professor e da própria escola se repercutem, inevitavelmente, na formação e construção das identidades profissionais docentes. Gomes (2008), Jesus (2004) e Nóvoa (2013) sugerem mesmo uma crise de identidade profissional, ou seja, “uma crise na maneira e no jeito de ser professor” (Gomes, 2008, p. 6).

Mas, apesar de todas as condicionantes impostas pela mobilidade e de todos os problemas que afetam a escola e os professores, encontramos manifestações frequentes de profissionalismo. É o caso, por exemplo, de S1, quando diz que “o que eu gosto é de dar aulas, a verdade seja dita, a pessoa quando entra na sala de aula esquece tudo, com os miúdos, e trabalha muito, e quer é estar ali” (p. 6), ou de S7, que salvaguarda o gosto pela profissão quando refere que “independentemente da questão da mobilidade e de todos os outros problemas que afetam o ensino, eu acho que é bom ser professor, é motivante”. Este aspeto parece ir de encontro às conclusões do estudo de Varela et al. (2018), segundo as quais, apesar de uma percentagem relevante dos professores se encontrarem exaustos emocionalmente e sem sentimento de realização profissional, não foram encontrados sinais de despersonalização, ou seja, a tendência para o desenvolvimento de sentimentos negativos em relação à escola e aos alunos.

Conclusão

Os professores com um historial de mobilidade, tal como os outros, iniciam a construção da sua identidade profissional, numa dimensão motivacional, baseando-se na sua experiência enquanto alunos, tendo como motivação a referência marcante de alguns dos seus professores e, numa dimensão representacional, tendo por base uma imagem inicial positiva acerca da profissão, num processo de socialização primária.

Quando colocados perante uma situação de mobilidade frequente, cuja dimensão inicialmente não perspetivavam, os professores vão vivenciando sentimentos e emoções, em função da colocação obtida. Os sentimentos e emoções despoletados pela mobilidade, antes e depois das colocações, são, notoriamente, geradores de mal-estar, constituindo elementos concorrentes e conflituantes da identidade profissional. Estes sentimentos e emoções vivenciados, com reflexos na motivação pessoal e profissional, são potenciados pelas implicações pessoais e familiares da própria mobilidade.

A mobilidade é também frequentemente associada a condições de precariedade e instabilidade, geradoras de insatisfação, com efeitos no exercício da profissionalidade, ou seja, no que é específico da ação docente. A mobilidade interfere na motivação pessoal e profissional dos professores, constituindo um fator de desmotivação, pelas descontinuidades que promove. Tem efeitos no desempenho profissional, influenciado pela maior ou menor motivação, pelo desgaste emocional provocado pela separação familiar, pelo desgaste físico e tempo perdido nas viagens e

pelas colocações de curta duração que se refletem no processo de ensino e aprendizagem. Possui, ainda, impacto na relação com a comunidade, condicionando o compromisso com os projetos educativos, e implicações no desenvolvimento profissional, do ponto de vista da formação contínua e do impacto negativo no trabalho colaborativo.

As consequências da mobilidade são suficientemente gravosas para despoletar a necessidade de repensar as políticas referentes ao sistema de recrutamento e mobilidade do pessoal docente em Portugal. Entre as medidas a adotar, proporcionadoras de uma maior estabilidade ao corpo docente e às comunidades educativas, salientamos: fazer o levantamento das reais necessidades das escolas/agrupamentos em termos de recursos docentes e, a partir daí, vincular os professores dos Quadros de Zona Pedagógica aos Quadros de Escola/Agrupamento, promotores de uma maior estabilidade, num quadro nacional único que respeite a graduação profissional; tornar a recondução/renovação do contrato dos professores contratados, prevista na lei, mais efetiva, promovendo uma planificação mais atempada das necessidades de recrutamento; dotar as escolas de maior autonomia ao nível da gestão do pessoal docente, nomeadamente no que diz respeito à satisfação das necessidades temporárias; e criar incentivos à mobilidade de professores para áreas/escolas menos atrativas assegurando-lhes a estabilidade que procuram.

O desencanto com a profissão não se relaciona apenas com a questão da mobilidade, incluindo outros fatores, que afetam todos os professores, independentemente da situação profissional. A insatisfação com as condições de trabalho, com a carreira e com o baixo reconhecimento social são problemas que não se podem ignorar, acabando por afetar o desempenho da atividade profissional do professor. Mas o estudo também permite concluir que, apesar de todas as condicionantes impostas pela mobilidade e de todos os problemas que afetam a escola e os professores, estes salvaguardam o gosto pela profissão mantendo o seu profissionalismo.

Em suma, o contexto atual da profissão docente, num quadro de alteração da imagem do professor e da própria escola repercutem-se, inevitavelmente, na formação e construção das identidades profissionais docentes. Falamos em identidades profissionais porque o professor enquanto profissional, assim como o professor enquanto pessoa, evoluem no tempo. A identidade profissional é o resultado da transformação contínua das experiências de vida profissional e da história de cada indivíduo, como está bem patente nas palavras de S8:

A professora que eu sou hoje é devido a todas as escolas por onde passei, é diferente daquela que começou na primeira escola, eu tenho aprendido com muita gente que influenciaram naquilo que sou hoje, a minha atuação na sala de aula tem um pouquinho de toda essa aprendizagem. (p. 8)

É, pois, fundamental, nas palavras de Nóvoa (2013), um olhar sobre a vida e a pessoa do professor, já que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 15), constituindo o “eu pessoal” e o “eu profissional” componentes identitários indissociáveis.

Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico* (2ª ed.). Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 19-72). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusóe, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

- Azevedo, K. A. A., & Silva, A. L. F. (2012). Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar. *Artigo Científico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional*, 1-31.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: Modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 3(145), 1075-1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Brandão, A. M. (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica. *Configurações*, 3, 83-106.
- Carrapiço, F., & Miranda, F. P. R. (2012). O perfil do professor no contexto de crise económica e no quadro da Sociedade da Informação e Comunicação. *Saber & Educar*, 17, 52-61. <https://doi.org/10.17346/se.vol17.12>
- Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: A. Nóvoa (Ed.). *Profissão professor* (pp. 155-191). Porto Editora.
- CNE. (2019). *Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário*. Author.
- Comissão Europeia. (2019). *Education and training monitor 2019*. Serviço de Publicações da União Europeia.
- Cunha, M. B. (2019). Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192989>
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Ediciones.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- DGEEC. (2019). *Educação em números - Portugal 2019*. Author.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2013). Profissionalismo docente em tempo de crise. *Revista ELO*, 20, 69-80.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: Tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2, 5-30.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Edições Pedagogo.
- Fortunato, I., & Penteadó, C. L. C. (2015). Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo. *Educação Temática Digital*, 17 (2), 377-393. <https://doi.org/10.20396/etd.v17i2.8637453>
- Freitas, A. F. R. (2013). Imprensa portuguesa constrói imagem negativa da profissão docente. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 207-222.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Galindo, W. C. M. (2004). A construção da identidade profissional docente. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24(2), 14-23. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>
- Gil, J. M. S., & Hernández-Hernández, F. (2016). *Professores na incerteza: Aprender a docência no mundo atual*. Penso Editora.

- Gomes, A. A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. Paper apresentado no VI Congresso Português de Sociologia, FCSH da Universidade Nova de Lisboa.
- Gómez-Torres, F. H. (2015). Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor. *Praxis Pedagógica*, 16, 39-52. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.15.16.2015.39-52>
- Jesus, S. N. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis*, 7(2), 192-202.
- Junior, E., & Oliveira, D. (2016). Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 312-332. <https://doi.org/10.1590/198053143370>
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Edições Pedagogo.
- Mendonça, A. (2012). A Escola em tempo de crise: Desafios da profissão docente. In A. V. Bento (Ed.), *A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos* (pp. 19-29). Centro de Investigação em Educação - Universidade da Madeira.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793-812. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 207-218. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9
- Nóvoa, A. (2005). *Evidente mente: histórias da educação*. Asa.
- Nóvoa, A. (2013). *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto Editora.
- OCDE (2005). *Teachers matter - Attracting, developing and retaining effective teachers*. Author.
- Oliveira-Formosinho, J. (2010). A mobilidade docente compulsiva como obstáculo ao desenvolvimento profissional das educadoras de infância. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 25-49). Edições Pedagogo.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Editora FADEUP.
- Rosa, M. C. (2016). Situação do professorado em Portugal: Identidades fragmentadas entre a paixão e o desencanto. *Educação*, 39(3), 412-420. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.22257>
- Ryan, S. V., Von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Santos, D., Reis, L., & Sá, J. (2015). Sistema de colocação de professores em Portugal: Problemas e soluções. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 4(2), 53-69. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2015v4i2.p53-69>
- Tuzzo, S. A., & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenómeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5), 140-158.
- Varela, R. C., Santa, R., Silveira, H., Matos, C., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). Inquérito nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE). *Jornal da Fenprof*.

https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/M_Html/Mid_332/Anexos/JF_INCVTE_20182.pdf

Vilelas, J. (2017). *Investigação: o processo de construção do conhecimento* (2ª ed.). Edições Sílabo.

Sobre os Autores

Mário Carlos Rodrigues

Universidade da Beira Interior (UBI)

mario.rodrigues@ubi.pt

<https://orcid.org/0000-0003-4451-2246>

Doutor em Educação pela Universidade da Beira Interior, Mestre em Supervisão Pedagógica pela mesma universidade. Licenciado em Geografia pela Universidade de Coimbra. Professor Efetivo do Ensino Secundário, com experiência em gestão e coordenação educativa. A sua investigação tem-se centrado em questões ligadas às políticas educativas e à avaliação docente na escola pública portuguesa.

Maria Luísa Frazão Branco

Universidade da Beira Interior (UBI), CIEP-UE

lbranco@ubi.pt

<http://orcid.org/0000-0002-8589-1310>

Doutora em Educação pela Universidade da Beira Interior. Professora Associada com Agregação do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior (UBI) e membro integrado do Centro de Investigação em Psicologia e Educação da Universidade de Évora (CIEP-UE). É ainda diretora do 3º ciclo (doutoramento) em Educação da UBI. Os seus interesses de investigação centram-se na educação e cidadania, organização da educação e equidade, formação de professores e desenvolvimento profissional docente.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 139

25 de outubro 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.