

Universidade Aberta

**Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e  
Gestão Escolar**

**Uma Abordagem Biográfica**

MARINA ALEXANDRA MARQUES FERREIRA

ORIENTADOR: Professor Doutor Fernando Serra

Lisboa, 2008



## CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

O interesse pelo tema ciclo de vida profissional e desenvolvimento profissional no contexto da gestão escolar portuguesa adveio dos discursos actuais sobre a figura do professor. É reconhecido que o professor ao longo da sua carreira profissional passa por diversos momentos, situações agradáveis ou desagradáveis, vivenciam experiências espontâneas ou proporcionadas, isolada ou conjuntamente, de acordo com o que lhes é permitido pelo contexto cultural, social, económico e político. Factores que de uma forma ou de outra contribuem para uma aprendizagem e desenvolvimento profissional. A par desta reflexão procurámos pesquisar sobre a vida e desenvolvimento profissional, dando voz a um professor actualmente aposentado, que desempenhou durante largos anos o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo.

Esta curiosidade manifestou-se por ser um aspecto revelador da preocupação do investigador, como profissional novato mas consciente e investigador aprendiz mas motivado. Como profissional novato e consciente, porque é detentor de poucos anos de serviço dentro do ramo educacional mas incapaz de não compreender a importância que tem um testemunho de uma vida profissional de alguém com responsabilidades na gestão escolar, por exemplo na tomada de decisão que possa conduzir à melhoria da qualidade da gestão escolar em Portugal. Como investigador aprendiz mas motivado porque se interrogou sobre esta situação, com intuito de futuramente poder contribuir para a sua melhoria. Não havendo dúvidas quanto ao problema encontrado, norteava-nos um objectivo principal, o de tentar compreender o ciclo de vida profissional de um professor com larga experiência em gestão escolar e que relação pode ser estabelecida entre este ciclo de vida e o respectivo desenvolvimento profissional.

No decorrer da pesquisa havíamos encontrado o problema e tornado compreensível o objectivo que o impulsionou. Assim, para resolver o cerne da questão principal necessitamos de elaborar as questões secundárias que ajudassem à descoberta do estudo: que relação entre as diferentes fases do ciclo de vida e desempenho de um cargo de gestão; de que modo o desempenho desse papel condiciona o desenvolvimento profissional nas diferentes fases do ciclo de vida.

Envolvemo-nos em várias leituras, orientadas pelo princípio de que os conceitos a abordar incluíam ciclo de vida profissional integrando o desenvolvimento profissional numa perspectiva da gestão escolar portuguesa. A revisão da literatura que efectuámos abrangeu três temáticas, cujos conceitos entendemos que determinam ou condicionam o ciclo de vida profissional. A

apresentação dos temas não pressupôs qualquer divisão hierárquica, apenas pretende ajudar o leitor a seguir e a avaliar a atitude do investigador no decorrer deste longo processo, na medida em que os conceitos apresentados no respectivo capítulo são, ciclo de vida profissional estudado pelo teórico Huberman (1989) afluído pelos teóricos do desenvolvimento profissional (Day, 2001; Eraut, 1999) tendo como cenário a gestão escolar em Portugal.

Em termos de opção metodológica, enveredámos pela metodologia qualitativa por nos parecer o método mais adequado a este tipo de problemática e objectivo da investigação.

Retomando as questões da pesquisa apresentadas no início do trabalho, iremos apresentar as conclusões a que chegámos, consequência do comprometimento com as fases do ciclo de vida (entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento efectivo, conservantismo e lamentações, desinvestimento, aposentação) e desenvolvimento profissional (modelo de aquisição de destrezas) face à passagem pela gestão escolar em Portugal (modelo de 1976, modelo de 1991, modelo de 1998).

O desempenho de um cargo no âmbito da administração e gestão escolar em Portugal, desde o Estado Novo, arrasta consigo uma tradição de obediência e consequente realização das ordens emanadas por instâncias superiores. Contudo, a mudança de um regime autoritário para um democrático tem vindo a conceder um aumento de autonomia por parte do governo à administração e gestão escolar pública portuguesa, isto, através da implementação de vários enquadramentos normativos.

Se confrontarmos o aspecto descrito acima, com a importância que o contexto político/educativo adquire na construção da vida profissional de um Presidente do Conselho Executivo, percebemos de certo modo que o mesmo influencia os modos de acção, as opções que se tomam perante determinada fase do ciclo de vida profissional, desenvolvimento profissional e na condução da direcção de uma escola.

Posto isto, procurámos interpelar o percurso profissional do entrevistado e entendê-lo como uma trajectória de vida, preenchida por uma sequência de fases, onde interfere o desenvolvimento profissional.

Este estudo individual de um percurso profissional construído pelo entrevistado levou-nos à identificação de algumas fases e, através de uma análise comparativa, organizámos um itinerário da respectiva carreira. A comparação entre os resultados dos diversos autores e os nossos resultados empíricos permitiu-nos adaptar e criar um itinerário específico de um

percurso de desenvolvimento da carreira de um professor que desempenhou o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo durante vastos anos:

### **Entrada na carreira**

De acordo com Gonçalves (2000), esta fase oscilou, aproximadamente, entre o primeiro e o quarto anos de carreira. No entanto, FG iniciou a sua actividade lectiva em 1971/1972, interrompendo-a em 1972 para prestação de serviço militar obrigatório e regressou em 1975 (ingressando novamente na profissão docente).

Em sintonia com Huberman (1989), a entrada na carreira enveredou pelo aspecto da exploração, realçando a vertente da descoberta mas não descurando a vertente da sobrevivência. A vertente da descoberta traduziu-se num perfil caracterizado pelas seguintes dimensões: pelo entusiasmo inicial de querer conhecer o mundo do ensino; pela motivação para a profissão docente; pela experimentação já como professor, visto que o seu curso não teve estágio integrado; pela exaltação de ter à sua responsabilidade alunos; pela ausência de receio, de vergonha em pedir ajuda na orientação pedagógica; e por uma vontade enorme de aprender a “ser” professor.

Quanto à vertente da sobrevivência notou-se um tactear em relação ao modo como leccionar a disciplina de Língua Portuguesa e um certo desânimo, porque a sua formação académica é em História. Preocupações estas que não colocaram em causa o facto de ter enveredado pela carreira docente.

Foram anos em que não houve lugar para a frustração mas sim para a gratificação, sendo uma entrada fácil.

### **Estabilização**

De acordo com Huberman (1989) esta etapa ocorreu no quinto ano de experiência traduzindo a efectivação de FG num assumir de um compromisso definitivo, que por sua vez gerou um sentimento de “segurança no emprego”. O aspecto da efectivação trouxe para FG uma responsabilidade acrescida para com o meio no qual se desloca, ou seja, houve uma preocupação para consigo próprio e a imagem que transmite para a comunidade escolar e para a sociedade civil.

### **Entrada para a gestão escolar**

Esta fase, oscilando entre o sexto e sétimo anos de carreira, revelou-se sob o aspecto da exploração, seguindo a vertente da descoberta que se traduziu: no querer experimentar novos

desafios; na aceitação de um desafio que lhe foi proposto; no entusiasmo devido à eleição da equipa que escolheu; numa calma devido à presença de pessoas experientes na sua equipa.

Por sua vez, na vertente da sobrevivência observou-se: uma confrontação inicial devido à complexidade que foi constituir uma equipa de trabalho; receio ou preocupação por experimentar algo novo dentro da educação; preocupação para com os alunos no sentido de estes saberem distinguir o nosso entrevistado enquanto professor e enquanto Presidente do Conselho Directivo.

De acordo com Huberman (1992 *in* Loureiro, 1997) o perfil que se revelou nesta fase foi o de serenidade conjugado por momentos de ansiedade e preocupação, porque foi uma experiência nova com a qual nunca tinha tido contacto. Teve uma entrada fácil e a nível global o balanço final foi positivo.

#### **Saída da gestão escolar**

Apesar de todos os sentimentos descritos na fase anterior, houve um momento de desistência do cargo, no oitavo ano de carreira, provocado pelo cansaço e desmotivação face a certos aspectos ao nível do pessoal não docente. Foi um ano em que “[teve] oportunidade de reflectir sobre o seu desempenho enquanto Presidente do Conselho Directivo”.

#### **Regresso para a gestão escolar**

Nesta etapa, que se situa entre o nono e o décimo anos de carreira, surgiu outra oportunidade de voltar para o Conselho Directivo que resultou na aceitação e vontade em querer voltar, visto que já era detentor de alguma experiência dentro do Conselho Directivo. FG desempenhou o cargo de vice-presidente, por sua imposição.

#### **Estabilização na gestão escolar**

Este período, oscilando entre o 11.º e 12.º anos de experiência, foi crucial porque assumiu um compromisso definitivo para com a administração e gestão de uma escola do ensino público português. Esta opção resultou de uma escolha pessoal pela gestão escolar. Neste período foram notáveis os sentimentos de segurança, de calma, de confiança, de conforto que foram gerados pela estabilidade das pessoas que constituíram a sua equipa de trabalho do Conselho Directivo. Esta situação vai ao encontro da teoria de Huberman (1989) na medida em que experimentam sentimentos de agrado e de satisfação pelo que a fase da estabilização é entendida em termos positivos.

### **Diversificação/Serenidade e Distanciamento Afectivo na gestão escolar**

Estas duas fases encontram-se divididas segundo o modelo de Huberman (1989) porque ocorreram em fases diferentes do ciclo de vida profissional dos professores que participaram no seu estudo. Na vida profissional do entrevistado decorreram em simultâneo, situando-se entre o 13.º e o 36.º e terminaram aquando da aposentação.

A fase da diversificação revelou-se como sendo uma fase em que procurou estabelecer uma consolidação do seu desempenho à medida que os anos iam passando. Mas durante essa consolidação, por vezes, surgiram dificuldades ao nível da implementação de certas reformas educativas dentro da escola devido à falta de meios, de estruturas físicas e humanas entre outros aspectos. Lançando algumas críticas ao sistema educativo, no entanto o máximo que poderia acontecer era concordar ou não com determinada reforma. O cargo implicou uma enorme responsabilidade e tomada de decisões que, algumas vezes, foram incompreendidas por parte dos seus colegas, situação esta que algumas vezes o magoou.

A busca de novos desafios, novos estímulos, novas ideias foi feita sempre a favor da escola que incidiu na organização de actividades anuais dirigidas à comunidade escolar. Não mencionou sentir estagnação em relação ao seu cargo visto que todos os dias haviam assuntos diferentes para resolver.

A fase da serenidade e distanciamento afectivo caracterizou-se, fundamentalmente, por um sentimento de segurança, de confiança e de descanso. A quantidade de preocupações era menor apesar de algumas vezes ir para casa e remoía sobre determinada preocupação, estes aspectos foram fruto de uma equipa de trabalho coesa e de uma experiência colectiva que resultou num saber acumulado entre os membros. A capacidade de decisão aumentou devido aos anos de experiência passados na gestão escolar. O facto de terem existido algumas preocupações que geraram aborrecimento e má disposição levou a que houvesse um transporte das mesmas para o seio familiar, apesar de os quase inexistentes problemas a nível familiar nunca terem sido levados até ao meio escolar. A sua actuação ficou pautada pela utilização do diálogo, da concórdia e do bom senso. Contudo, há o aceitar das críticas construtivas dispensando as críticas destrutivas quando não têm consistência. O distanciamento afectivo foi em relação aos alunos porque enquanto desempenhou o cargo de Presidente do Conselho Directivo só podia leccionar uma turma, aquando da implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 o Presidente do Conselho Executivo ficou liberto da leccionação.

### **Professor Aposentado**

Segundo Steffy (et al., 2000) a entrada nesta fase para uns professores significa que a carreira profissional terminou, para outros é a possibilidade de executarem outras actividades. Para o entrevistado esta fase surgiu mesmo no momento exacto, porque as novas políticas educativas estabelecidas pelo Governo não agradam a FG e o cansaço e desgaste em relação à profissão também se fez sentir, pois já contava com trinta e seis anos de serviço.

Quanto à possibilidade de enveredar por outra actividade FG alegou que de momento o que lhe interessa é descansar e dedicar mais tempo a si e à sua família. Não revelando interesse em enveredar já por outras actividades apesar de existirem alguns convites, isto, porque estava há pouco tempo na situação de aposentado.

### **Ausência da fase pôr-se em questão**

O entrevistado alegou que durante a sua carreira profissional não questionou o facto de ter enveredado pela carreira docente, nem o facto de ter optado por funções dirigentes ao nível escolar, nunca colocando em questão a hipótese de mudar de profissão. O sentimento de rotina, de desencanto, de monotonia face às suas funções estiveram ausentes.

### **Ausência de conservantismo e lamentações**

Aquando do seu discurso, FG alegou não ser adepto da nostalgia do passado porque tal como a sociedade evolui as pessoas também deverão evoluir, de modo a acompanhar as mudanças. FG poderia não simpatizar com determinada reforma, no entanto tinha de a cumprir, visto ser uma legislação elaborada tendo em conta o contexto nacional e emanada pelas instâncias superiores.

### **Ausência de desinvestimento**

A ausência da fase de desinvestimento, em final de carreira, deveu-se às obrigações, às responsabilidades que o cargo acarretou. Tendo o entrevistado sempre presente em mente que o Presidente do Conselho Executivo é o responsável máximo por situações internas e externas que envolvam a "sua" escola, entendendo que um deslize poderia originar uma inspecção à escola e portanto não pôde haver lugar para um desinvestimento das suas funções.



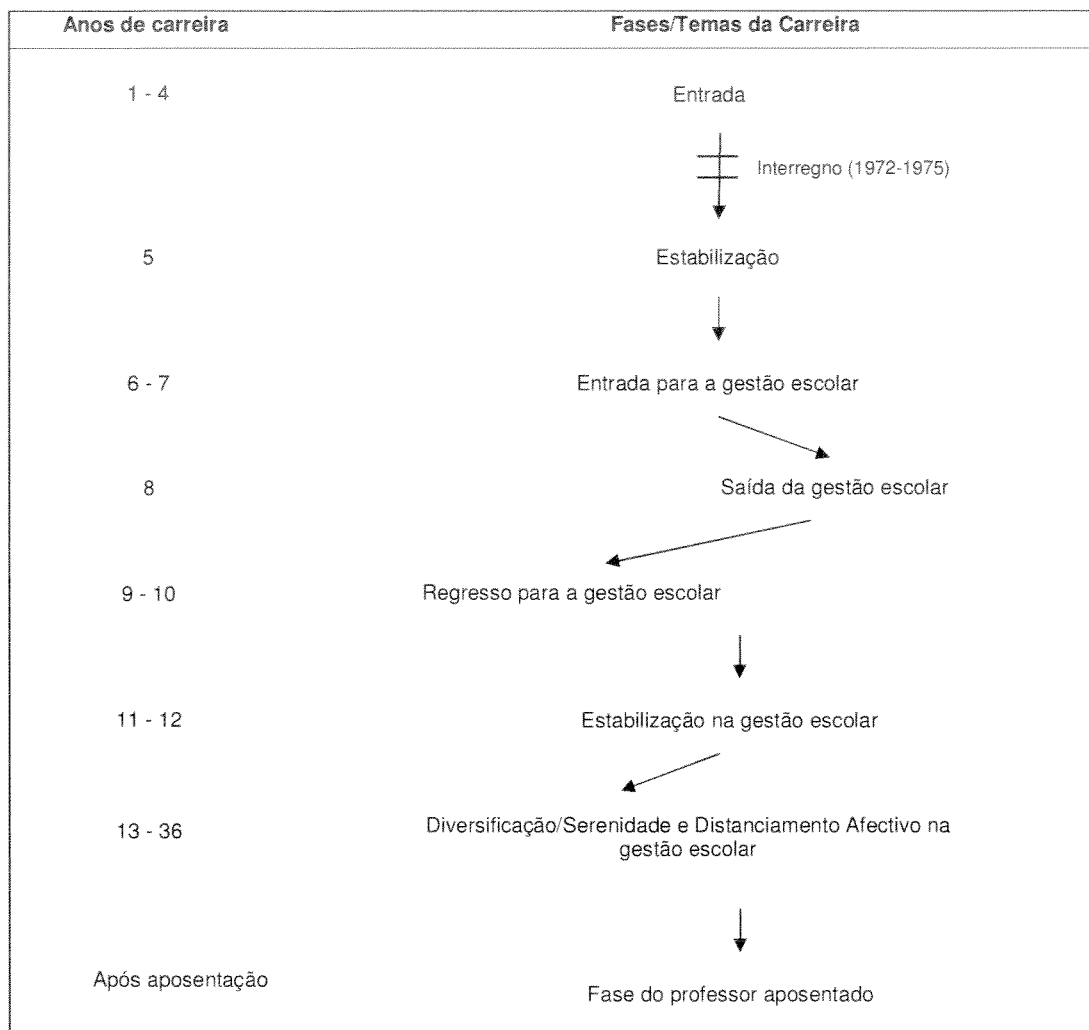


Figura 8. Fases da carreira profissional de FG.

Como podemos constatar, são oito as fases que considerámos no desenvolvimento do ciclo de vida profissional de FG.

Anos de carreira	Dimensão acção	Fases da Carreira	Dimensão reflexão	Idade	Ano civil
1 - 4		Entrada		25	1971
		Interregno (1972-1975)		26-29	1972-1975
5		Estabilização		32	1978
6 - 7		Entrada para a gestão escolar		33	1979
8		Saída da gestão escolar		35	1981
9 - 10	Retorno para a gestão escolar			36	1982
11 - 12		Estabilização na gestão escolar		38	1984
13 - 36	Diversificação/Serenidade e Distanciamento Afectivo na gestão escolar			40	1986
Após aposentação		Fase do professor aposentado		61	2007

Figura 9. Síntese da carreira profissional de FG.

Seguindo a linha de pensamento de Huberman (1989) o modelo esquemático e especulativo que foi adaptado à realidade do nosso estudo reúne as tendências assinaladas anteriormente. Aquando da sua entrada no mundo educativo (1971/1972 – 25 anos de idade) FG teve que interromper o ano lectivo para cumprir o serviço militar obrigatório. Após o terminar dos três anos de serviço militar regressou ao ensino e no seu quinto ano de serviço como docente conseguiu alcançar a etapa da estabilização (1978/1979 – 32 anos de idade). Posteriormente verificámos a existência de uma linha recta até à fase de entrada para a gestão escolar (1979/1980 – 33 anos), depois surgiram uns desvios até ao seu regresso para a gestão escolar (1982/1983 – 36 aos). Passados dois anos após o seu regresso, o sentimento de segurança surgiu face ao desempenho na gestão escolar, caminhando em linha recta até à fase da estabilização na gestão escolar. Posto isto, surgiu um desvio até à fase de diversificação/serenidade e distanciamento afectivo (1986, tinha 40 anos), terminando em linha

recta na fase de professor aposentado (2007, tinha 61 anos). No nosso modelo considerámos: o lado esquerdo como sendo a dimensão acção e o lado direito como dimensão reflexão; contabilizámos os anos de cumprimento do serviço militar obrigatório para efeitos de aposentação (porque também lhes foram considerados pelo ministério da educação). Durante o seu percurso surgiram alguns desvios que não considerámos problemáticos mas sim necessários para uma reflexão, bem como para um bom cumprimento das ordens emanadas pelas instâncias superiores. No geral o percurso foi harmonioso, positivo e gratificante sem grandes problemas.

### **Um desempenho profissional em crescente desenvolvimento**

Seguindo a teoria de Day (2001) o desenvolvimento profissional de FG foi realizado ao longo de vastos anos inseridos na gestão escolar portuguesa. Envolveu experiências novas ao nível colectivo, umas foram proporcionadas outras foram espontâneas, algumas dificuldades também foram sentidas mas todos estes aspectos resultaram em aprendizagem, não descurando que a realização de actividades incluía pessoas organizadas, trabalhadoras e de confiança. A execução ou resolução das actividades, tarefas, situações sempre conscientemente planificadas, para benefício directo ou indirecto, para a qualidade da educação, da administração e da gestão dentro do cenário escola. Foi um processo que necessitou de bom senso, avaliações e diálogo, através do qual FG reviu, renovou e ampliou, individual ou colectivamente, o compromisso que assumiu para com os propósitos da gestão escolar, integrando um órgão que dependeu e depende de instâncias superiores estando o "poder" do órgão absorvido pela legislação.

Por sua vez, as legislações promulgadas pelos vários governos também tiveram influência nos modos de acção de FG, visto que em sua grande maioria perante acontecimentos e situações teve de agir segundo a lei, daí realizou sempre uma leitura atenta e atempada de todas as instruções e legislações. Adquiriu e desenvolveu de forma crítica o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional com ajuda da família e de todas as "classes" que se deslocam diariamente no ambiente escola, essenciais para uma reflexão e prática profissional conscientes e eficazes em cada fase da sua vida profissional.

Perante a panóplia acima referida, é notória a percepção que o entrevistado tem sobre o complexo mundo escolar, mais concretamente sobre a complexa administração e gestão escolar que envolve todos os serviços e recursos humanos necessários ao bom funcionamento de uma escola. Daí a ter uma opinião, em relação a quem poderá vir a enveredar pelo cargo de Presidente do Conselho Executivo, que incide na necessidade de formação ao nível da parte

administrativa, isto com fim a colmatar uma dificuldade que foi sentida pelo próprio. Apresentou com firmeza a sua ideia sobre quem deve gerir uma escola, ora no que respeita a este ponto nada melhor do que recolher a opinião de uma pessoa experiente na matéria, assim é útil a pessoa possuir formação na área de administração e gestão educacional e ser professor de preferência, que esteja integrado no quadro da escola porque uma escola não pode ser gerida do mesmo modo que uma empresa (que tem como final em vista o lucro), a escola é sim um local onde se educa e ensina os discentes tendo como final em vista a formação de pessoas de modo integrarem e conviverem em sociedade. Afigura-se-nos evidente que o sucesso de desenvolvimento de uma escola depende do êxito do desenvolvimento do professor, por isso o professor tem de se formar no activo, participar na tomada de decisões sobre o sentido das suas aprendizagens, realizadas colectiva e individualmente. É factor assente que o acto de planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é responsabilidade mútua do Governo e das Escolas (Day, 2001).

É neste contexto que assume importância um estudo realizado pela autora Rocha (2006: 255) em que os inquiridos revelaram uma opinião idêntica à do nosso entrevistado:

“deveria haver formação específica em Administração Educacional para os futuros candidatos aos cargos de gestão, na medida em que lhes permitiria terem um conhecimento em geral, e do contexto real em particular, relativamente àquilo que se torna imprescindível aprenderem para poderem desenvolver a referida actividade, num quadro de liderança partilhada e democrática, ao invés duma perspectiva de gestor técnico”.

Como podemos ler no enquadramento teórico o desenvolvimento profissional não se dissocia do ciclo de vida profissional, ambos decorrem em simultâneo, pelo que tentaremos fazer uma interligação atentando e adaptando ao modelo dos irmãos Dreyfus. Como o próprio nome do modelo indica iremos abordar a aquisição de destrezas mediante vinte e sete anos de desempenho do cargo de presidente num órgão de topo da gestão escolar numa experiência conjunta.

#### Nível 1 – Princiante

- Baseia-se em leis, regras, princípios gerais ou máximas;
- Adesão a uma nova experiência profissional;
- Dificuldade na constituição de uma equipa de trabalho;
- Parca percepção da situação enquanto Presidente do Conselho Directivo;
- Aprendizagem sobre como gerir uma escola.

#### Nível 2 – Princiante Avançado

- Baseia-se em leis, regras, princípios gerais ou máximas;
- Tópicos de orientação para as acções baseadas em atributos ou aspectos específicos (aspectos são características globais de situações reconhecíveis apenas após alguma experiência prévia);
- Sentimento de calma, segurança, estabilidade (provocados pela constituição de uma equipa “sólida”);
- A percepção da situação é ainda limitada;
- Todos os atributos e aspectos são tratados separadamente e é-lhes dada a mesma importância.

#### Nível 3 – Competente

- Baseia-se em leis, regras, princípios gerais ou máximas;
- Lida bem com a comunidade escolar (docentes, pessoal não docente, alunos, pais, encarregados de educação, outras entidades);
- Compreende as suas acções em termos de objectivos a curto e longo prazo, (cada acção é devidamente pensada devido à consciencialização da responsabilidade);
- Planificação deliberada e consciente;
- Procedimentos estandardizados e rotinizados.

#### Nível 4 – Proficiente

- Baseia-se em leis, regras, princípios gerais ou máximas;
- Encara as situações de uma forma holística em vez de considerar apenas alguns aspectos;
- Vê o que é mais importante numa situação;
- Apercebe-se de desvios do padrão normal;
- A tomada de decisões é menos laborosa;
- Usa máximas para se orientar, cujo significado varia de acordo com a situação.

#### Nível 5 – Perito

- Baseia-se em leis, regras, princípios gerais ou máximas;
- Compreensão intuitiva das situações baseada num entendimento silencioso profundo entre os elementos da equipa;
- Usa abordagens analíticas apenas numa situação nova ou quando ocorrem problemas;
- Possui uma visão apenas do que é possível.

*Nota.* Adaptado de Eraut (1999: 124).

Perante uma análise ao desenvolvimento profissional tivemos a liberdade de dividir os diferentes níveis, divisão que obedeceu à história de vida do entrevistado. Numa perspectiva da gestão escolar, considerámos que o nível de principiante oscilou entre o 6.º, 7.º, 9.º e 10.º anos de carreira do ciclo de vida profissional, foi a aprendizagem de FG sobre como gerir uma escola (no 8.º ano não integrou o Conselho Directivo). O nível de principiante avançado situou-se entre o 11.º e 12.º anos de carreira, resultou da sua experiência prévia no desempenho do cargo. O nível competente oscilou entre o 13.º e 17.º anos de serviço, FG era detentor de seis anos de experiência dentro da gestão escolar (Conselho Directivo) construindo em si próprio uma pessoa competente, totalmente consciente e responsável pela direcção da “sua” escola. O nível proficiente e perito oscilaram entre o 18.º e o 36.º.

**Quadro 2.** Anos de serviço *versus* Níveis de desempenho profissional ao nível da gestão escolar

<b>Anos de serviço</b>	<b>Níveis de desempenho profissional ao nível da gestão escolar</b>
6.º, 7.º, 9.º, 10.º	Nível de principiante
11.º, 12.º	Nível de principiante avançado
13.º - 17.º	Nível de competente
18.º - 36.º	Nível de proficiente Nível de perito

Agora, já detentor de experiência na gestão escolar considerámos a sua entrada no nível proficiente e que terminou devido à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, porque FG e a sua equipa continuaram a trabalhar da mesma forma, a única mudança que fizeram foi ao nível da redução de elementos na equipa (de cinco elementos passaram para três) porque o decreto assim o exigia. Desta forma concluímos que entrou na fase de perito, na qual já há uma experiência acumulada de muitas e várias situações que permitem agir com calma e sapiência perante novos acontecimentos, contudo este nível decorreu entre 18.º e o 36.º anos de experiência.

Seguindo a linha de pensamento dos irmãos Dreyfus (*in* Eraut, 1999) a aprendizagem realizada pelo entrevistado no seu local de trabalho, reconheceu as influências positivas e negativas que geraram um desenvolvimento de competências profissionais. Resultou num estilo próprio de comportamento perante determinadas situações que foi adquirido através da aprendizagem pela experiência directa. Os presidentes de estabelecimentos de ensino “*devem ser*

*administradores, projectando e implementando planos, centrados na realização das tarefas, ligando com a estrutura e os sistemas, com o futuro imediato e status quo*” (Day, 2001: 134). Assim, o desenvolvimento profissional do professor foi executado de acordo com a política na altura em vigor, com as suas ambições, com as circunstâncias do momento, em diferentes contextos e com a participação de diferentes pessoas.

FG referiu também que a passagem pelas várias reformas, ao nível da gestão escolar de um estabelecimento público de ensino secundário, permite dizer que os normativos têm alguma margem de manobra dependendo da escola e de quem está encarregue da representação da escola que, por sua vez, dirige a escola de acordo com a sua maneira de estar e ser na vida, mas sempre dentro da legalidade. Acontece, por vezes, a legislação ser ambígua pelo que o Presidente do Conselho Executivo deverá esclarecer as dúvidas com as instâncias superiores, não esquecendo que a legislação é cada vez mais.

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro foi implementado num período de transição e adaptação de uma política conservadora para uma política democrática, apesar de ter entrado em vigor numa época conturbada teve o privilégio de ser o primeiro modelo de “gestão democrática” que vigorou três décadas, sendo classificado em termos práticos como um modelo perfeitamente exequível, segundo o entrevistado. Ao modelo de gestão escolar de 1976 ficou a dever-se a criação do órgão de topo da gestão escolar – Conselho Directivo constituído por cinco elementos.

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, foi criado o Conselho Executivo que passou a ser constituído por três elementos, foi necessário elaborar um regulamento interno da escola, e foi criado um órgão novo a – Assembleia de Escola. Foram mais umas mudanças que exigiram adaptação e estudo por parte do Presidente do Conselho Executivo. Basicamente não houve mudanças significativas, o entrevistado continuou a dirigir a escola da mesma forma preparando só a transição em termos de órgãos de gestão.

### **Considerações finais**

Deste estudo compreendemos que o entrevistado passou por algumas das diferentes fases do ciclo de vida profissional, não integrando todas as etapas ou fase delineadas por Huberman (1989). Em algumas fases verificámos que as mesmas duraram poucos anos de serviço (entrada na carreira, estabilização, entrada para a gestão escolar, saída da gestão escolar,

regresso para a gestão escolar, estabilização na gestão escolar) e no geral foram conduzidas por certezas, segurança, vontade de experimentar algo novo, reflexão, reafirmação e decisões finais. Ao invés, o facto de ter optado pelo exercício do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo ao longo da carreira profissional, enquanto professor, entrou nas fases da Diversificação e da Serenidade e Distanciamento Afectivo na gestão escolar. Foram momentos, experiências, decisões, vivências que foram passadas em conjunto, mais concretamente com a sua equipa de trabalho. Fases que se repercutiram durante vastos anos da sua carreira profissional até à retirada do mundo educativo, dando lugar à fase do professor aposentado. Esta longa "estadia" na fase da Diversificação fica a dever-se à consolidação do desempenho e à enorme responsabilidade que o cargo acarreta, à busca de novos desafios que incidiam num bem-estar escolar. Quanto à longa "estadia" na fase da Serenidade e Distanciamento Afectivo resulta da segurança, confiança, descanso e diminuição da quantidade de preocupações devido à coesão da equipa de trabalho; distanciamento afectivo porque o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro frisava que o Presidente do Conselho Directivo leccionava uma turma, com a implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 o Presidente do Conselho Executivo deixou a leccionação, passando assim a maior parte do desempenho do cargo "dentro" do gabinete, necessitando de estar mais em contacto com adultos. A par desta constatação considerámos que houve um distanciamento afectivo para com os alunos mas uma aproximação afectiva para com os adultos. Reconhece-se que o desempenho do cargo condiciona o desenvolvimento profissional nas diferentes fases do ciclo de vida na medida em que se está às ordens de segundos.

Podemos concluir que o ciclo de vida profissional do nosso professor com larga experiência em gestão escolar foi um ciclo harmonioso, não existindo os "piores anos" da sua vivência profissional. De acordo com Erikson (1976) sobre a sua teoria das *oito idades do homem*, as oito fases, principalmente as mais tardias não constituem uma sequência linear que todos têm necessariamente de atravessar; são antes bifurcações; orientações alternativas; bipolarizações por onde as pessoas "oscilam". Durante as oito idades do homem, os adultos tardios podem viver uma fase de integridade do ego em que há um sentimento de desespero, amargo por o tempo ser já demasiado curto para iniciar outra actividade. Neste sentido, o nosso entrevistado parece ter estado bem consigo mesmo, com os outros e com o sistema, mesmo que tenha uma visão naturalmente crítica, mas não parece "amargo" ou "ressentido", digamos que "*é a aceitação do próprio e único ciclo de vida como alguma coisa que tinha que ser*" (Erikson, 1976: 247).

Nesta linha de pensamento, entre o ciclo de vida e respectivo desenvolvimento profissional existe uma relação de acumulação de experiência. Isto é, o ciclo de vida revelou-se num



percurso dividido em fases devido às certezas e gosto pela opção profissional, sendo cada fase preenchida por anos que esmolam as experiências. Pelo que se traduz num aumento e aperfeiçoamento da aquisição de destrezas que considerámos essenciais para o desenvolvimento profissional de quem desempenha ou poderá vir a desempenhar um cargo de gestão escolar, mais concretamente o cargo de Presidente do Conselho Executivo de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Em forma de recomendação deixámos algumas propostas para futuras temáticas de trabalhos, retiradas a partir das conclusões deste, porque pensámos que nunca são demais os que possam incidir na Educação: “Ciclo de Vida Profissional, Desenvolvimento Profissional e a formação em Administração e Gestão Educacional – Abordagem Biográfica”; Histórias de Vida de Presidentes do Conselho Executivo no activo *versus* antigos Presidentes do Conselho Executivo aposentados.

Com este estudo, julgámos poder contribuir (num futuro que esperamos não ser longínquo) para um melhor conhecimento em agentes de gestão escolar; a elaboração de novas propostas sobre a formação ou autoformação de professores que desempenham cargos de gestão; o despertar nos professores a vontade de reflectir sobre os seus percursos profissionais. Pode ser que este interesse renovado pelas “histórias de vida” ajude a estimular novas investigações que contribuam para produzir um pensamento pedagógico sobre a profissão docente.



## "2.6 Conservantismo e lamentações

Nesta etapa, com o aumentar da idade verificou-se uma tendência para uma maior rigidez, uma resistência mais firme às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de óptica geral face ao futuro. Para Peterson (1964 in Huberman, 1989), entre os 50 e os 60 anos os professores mostram-se mais rezingões, os queixumes são mais frequentes em relação à evolução negativa dos alunos (menos motivados, menos disciplinados), estão contra os colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), revelam uma atitude negativa em 33 relação ao ensino e política educacional, contra os pais e até contra atitudes do público em geral face à educação.

No estudo de Huberman (1993 in Guskey & Huberman, 1995: 201),

"pouco menos de metade da amostra descreviam-se a si próprios como mais prudentes, mas a maior parte tinha-se tornado mais céptico acerca das tentativas para uma reforma estrutural". É neste contexto, que Peterson considera passar-se da fase de serenidade para a fase de conservantismo. Os estudos de Huberman, contrariando os dados evidenciados por outros estudos, aludem que os professores podem chegar a esta fase por diversas vias. Alguns professores chegavam a esta fase vindos directamente de uma "crise de pôr-se em questão", que não foi ultrapassada, outros na sequência de reformas mal sucedidas o um as quais não concordavam, e outros ainda de uma fase de "serenidade". Esta etapa surge numa fase avançada da carreira, manifestando o professor uma forte desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou inovação, tendendo a considerar que as mudanças no ensino raramente conduzem a algo positivo.

## 2.7 Desinvestimento

Quando o professor chega ao final da carreira profissional entre o 35.º e o 40.º anos de carreira, é frequente libertar-se progressivamente do investimento no trabalho, consagrando mais tempo aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, dedicando mais atenção à sua vida social e pessoal.

É um fenómeno que se pode considerar de "desinvestimento" nos planos pessoal e institucional, um recuo perante as ambições ou ideais presentes à partida. A natureza desse desinvestimento é sujeita a muita controvérsia, tendo como principais hipóteses a natureza psicológica ou interiorização progressiva, sendo mais notória depois dos 40 anos, entre homens que não interromperam a sua carreira profissional (Neugarten, 1967; Neugarten & Datan, 1974 in Guskey & Huberman, 1995). Este descomprometimento para com a profissão poderá ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, ao que Huberman apelidou de desinvestimento sereno ou amargo. Para Abraham (1984 in Vieira & Relvas, 2003: 47) os professores começam a interessar-se por outras "actividades profissionais (sindicalismo, grupos de trabalho) e menos pelas actividades pedagógicas na sala de aula". Nesta fase, deparámo-nos com o cenário de Cande em que: "as pessoas fogem dos horrores e decepções da vida social para ir cultivar o seu jardim" (Huberman, 1989: 22). Para Guskey & Huberman (1995: 203), "não há razão para que os professores em fim de carreira se comportem de maneira diferente de outros profissionais que passam pela mesma evolução psicológica e são sujeitos às mesmas pressões sociais".

34

professores em fim de carreira se comportem de maneira diferente de outros profissionais que passam pela mesma evolução psicológica e são sujeitos às mesmas pressões sociais" (em fim de carreira, supõe-se que as pessoas passam o testemunho aos mais jovens e preparam a sua retirada profissional)."

