

Metodologias de ensino e profissionalismo docente: percepções e práticas pedagógicas em duas escolas açorianas

Carla Lúcia Costa¹

José Carlos Pereira²

Resumo

As metodologias de ensino e o profissionalismo docente constituem domínios amplamente estudados em Educação e representam dimensões que afetam a prática pedagógica e o modo como se refletem, tanto no domínio técnico como na dimensão ética, reflexiva e comprometida na aprendizagem dos alunos. O estudo qualitativo levado a cabo baseado em entrevistas realizadas a dez professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em duas escolas da ilha de São Miguel, Açores, teve como principal objetivo a identificação das percepções e das práticas dos docentes sobre as metodologias atualmente utilizadas na sala de aula, articulando essas perspetivas com o currículo, o profissionalismo e as fases da carreira docente. As principais conclusões do estudo apontam para que os professores, embora manifestem bons níveis de satisfação profissional, adotam, ainda, metodologias tradicionais, suportadas por recursos digitais, o que se relaciona com uma dimensão de profissionalismo simples, centrada na sala de aula com os alunos.

Palavras-chave

metodologias de ensino, profissionalismo docente, fases da carreira

Abstract

Teaching methodologies and teacher professionalism are widely studied domains in Education and represent dimensions that affect pedagogical practice and how it is reflected, both in the technical domain and in the ethical, reflective dimension committed to student learning. This qualitative study, based on interviews with ten primary school teachers in two schools on the island of São Miguel, Azores, aimed to identify teachers' perceptions and practices of the methodologies currently used in the classroom,

1 Escola Básica Integrada Roberto Ivens,
carla.ls.costa@edu.azores.gov.pt

2 Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores,
jose.cs.pereira@uac.pt

articulating these perspectives with the curriculum, professionalism, and the stages of the teaching career. The study's conclusions indicate that teachers express high levels of professional satisfaction and adopt traditional methodologies supported by digital resources, which relates to a simple dimension of professionalism centered on the classroom with students.

Keywords

teaching methodologies, teacher professionalism, career stages

1. Introdução

Os contextos educativos exigem aos professores constantes adaptações às suas práticas pedagógicas, nas quais se cruzam conceitos relacionados com metodologias de ensino, currículo, profissionalismo e satisfação profissional. Neste sentido, é necessário refletir sobre como é que os professores ensinam, que métodos seguem, como organizam o trabalho e como promovem as suas competências pessoais e profissionais. O trabalho que se apresenta de seguida têm como objetivos: (i) identificar as perceções e as práticas dos docentes sobre as metodologias atualmente utilizadas nas salas de aula; (ii) relacionar a satisfação profissional com as fases da carreira docente e (iii) compreender fatores que definem o profissionalismo docente e o modo como estes se manifestam no contexto escolar.

Partindo de uma abordagem qualitativa, o estudo baseou-se em entrevistas realizadas a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em duas escolas da ilha de São Miguel, Açores.

Na primeira parte, faz-se um enquadramento teórico em torno dos conceitos de currículo, metodologias de ensino e profissionalismo docente, de modo a se compreender o impacto que as transformações sociais, culturais, tecnológicas e económicas das últimas décadas têm nas escolas e nos professores. Neste cenário, a centralidade do aluno emerge como um princípio estruturante das políticas curriculares contemporâneas, exigindo a adoção de metodologias de ensino mais flexíveis, participativas e contextualizadas, bem como a promoção de aprendizagens significativas, capazes de desenvolver competências de pensamento crítico, criatividade, autonomia, colaboração e resolução de problemas, preparando os alunos para contextos marcados pela complexidade, pela incerteza e pela rápida evolução do conhecimento (Almeida et al., 2022).

Na segunda parte do trabalho, apresentam-se as questões metodológicas da investigação qualitativa e da sua operacionalização, nomeadamente: o modelo de análise que integra as categorias (carreira docente, profissionalismo, currículo, dimensão do trabalho e metodologias de ensino); o instrumento de recolha de dados – a entrevista; as questões éticas de consentimento informado; a calendarização e o processo de transcrição, codificação e o registo dos depoimentos significativos de análise.

Na quarta parte é feita a apresentação e discussão dos resultados do estudo, por categoria e subcategoria, de acordo com o modelo de análise proposto, numa síntese que vai para além da mera descrição dos resultados, avançando com a problematização de determinadas tensões evidenciadas no confronto entre o referencial teórico e o discurso dos professores, o que contribuirá para a sistematização das considerações finais apresentadas na última parte do artigo.

2. Enquadramento teórico

2.1. Currículo, metodologias de ensino e dimensão do trabalho

As atuais orientações nacionais e europeias insistem na necessidade de práticas pedagógicas que revelem a centralidade dos estudantes, quer na valorização de competências transversais, quer na aproximação das aprendizagens aos seus objetivos, necessidades e interesses pessoais, formando sujeitos ativos na construção do conhecimento (Almeida et al., 2022). Para tal, exigem-se, nas escolas, contextos pedagógicos inovadores, ligados às tecnologias, aos ambientes virtuais de aprendizagem, ao recurso a plataformas educativas como o *Moodle*, *Teams*, recursos digitais e de inteligência artificial (IA), que se apresentam altamente vantajosos para ensinar e aprender nos dias de hoje, favorecendo a motivação, a interação entre professores e alunos, a facilidade em dar *feedback* à aprendizagem, a autonomia e a regulação das aprendizagens. Urge, portanto, refletir sobre as metodologias de ensino e os seus pressupostos teóricos, num contexto de centralidade do aluno e de novas dinâmicas impostas pelas tecnologias da informação e comunicação. Aliás, os complexos desafios advindos de problemáticas sociais e culturais, fatores que influenciam o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos, são cada vez mais prementes a cenários que favoreçam a personalização, a inovação e a flexibilidade (Cosme & Trindade, 20217; Galvão & Ponte, 2018). Ora, investigar em áreas tão abrangentes da Educação exige uma reflexão sobre o próprio currículo que pode ser definido como um conjunto organizado de conhecimentos,

competências, experiências e valores que orientam o processo educativo, assumindo-sesimultaneamente como um plano prescrito e como uma prática vivida em contextos concretos. Para Stenhouse (1975), o currículo é entendido como um processo aberto, suscetível de investigação e reflexão contínua pelos professores. Apple (1999) acrescenta a sua dimensão sociopolítica, considerando-o um instrumento de reprodução ou transformação social. Atualmente, é visto como um conjunto de linguagens, saberes, atitudes e valores ambicionados pela sociedade (Ribeiro, 1990; Roldão, 1999; Pacheco, 2002; Gimeno Sacristán, 2015) e de cuja compreensão epistemológica se entende como uma construção cultural, social e ideológica, que se quer relevante para professores e alunos, na adequação aos contextos, à diversidade e à mudança, através de processos de diferenciação, integração e inovação curricular (Alonso & Sousa, 2013; Pacheco, 2002; Roldão, 1999). Tal como se preconiza atualmente no referencial disponibilizado, por exemplo, no Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al. 2017) e nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) para os vários anos/ciclos de ensino. Nesta sequência, as teorias de organização curricular não poderão ser entendidas sem uma relação próxima do saber mais prático, em articulação com as questões pedagógicas, relativas ao saber em ação dos estudantes (Alarcão, 2002; Arends, 2008; Libâneo, 2006; Zabalza, 2000) e no conhecimento de metodologias de ensino que se concentram em questões da didática para planificar, conduzir e avaliar o processo de aprendizagem (Costa, Rodrigues & Sebastião, 2018; Gatti, 2017; Zufiaurre & Gabari, 2001).

A operacionalização do currículo deve ser suportada por metodologias de ensino que se referem ao conjunto de estratégias, abordagens e procedimentos utilizados pelos docentes para promover a aprendizagem dos alunos, articulando objetivos, conteúdos, atividades e formas de avaliação. Autores como Libâneo (2006) e Freire (1996) têm vindo a apresentar propostas diferenciadas, nas quais se destacam com mais ou menos ênfase o papel da interação social e da mediação no processo de aprendizagem, sugerindo metodologias colaborativas que valorizem a zona de desenvolvimento proximal, evidenciando que as metodologias de ensino são dinâmicas, contextuais e orientadas para a construção ativa do conhecimento.

Atualmente, autores como Mitchel Ryan (2022), entre outros, têm vindo a refletir sobre as abordagens mais utilizadas no ensino: (i) métodos tradicionais ajustados ao tempo atual, baseados em sessões expositivas, mas apoiados por recursos digitais, nos quais a exposição verbal é intercalada com recursos audiovisuais, o que facilita a compreensão e estimula a atenção,

recorrendo a apresentações, áudios, vídeos ou simulações e debates, de modo a fomentar a participação dos alunos, através da formulação de questões que variam em função dos níveis de desempenho; (ii) métodos centrados na indagação e na cooperação, em que os estudantes trabalham em conjunto, colaborando para desenvolver a sua aprendizagem e a dos seus pares (Lopes & Silva, 2009; Jolliffe, 2007; Maza, 2023); (iii) métodos interativos onde os todos os estudantes são convocados a participar para além de ouvir e de tomar notas, através de estratégias baseadas, por exemplo, na resolução de problemas, na conceção e desenvolvimento de projetos educativos, na interação com os colegas e em momentos que privilegiem a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e criativo, o envolvimento e a interação social.

A definição das metodologias de ensino adequadas às teorias de organização curricular deve ser articulada com as questões educativas, relativas ao saber em ação dos estudantes, num contexto intencional e sistemático do trabalho pedagógico ligado à relação humanizante entre o aluno e o professor, nas dimensões de planificação e de lecionação (Alarcão, 2020; Costa, Rodrigues, & Sebastião, 2018; Gatti, 2017; Zufiaurre & Gabari, 2001). Ou seja, (re)pensar os métodos de ensino é interligar as dimensões da planificação, enquanto registo fundamentado do que se apresenta aos alunos como essencial na aprendizagem, evidenciando os procedimentos de avaliação, necessários à recolha de dados do desempenho dos alunos, sobretudo na avaliação formativa, com recurso ao feedback de qualidade, oportuno, informativo e motivacional (Almeida et al. 2022; Evans, 2013; Fernandes, 2019; Hattie & Timperley, 2007; Perrenoud, 2002).

2.2. *Profissionalismo docente e fases da carreira*

As representações, percepções e práticas dos professores, no âmbito das metodologias de ensino, podem depender de fatores relacionados com o profissionalismo ou com a fase da carreira dos docentes.

Na esfera educacional, o conceito de profissionalismo docente, entendido como o conjunto de saberes, competências, valores e atitudes que orientam a prática do professor, compõe-se a partir de uma base polissémica de sentidos, consoante temporalidades e focos de abordagem (Sarmento, 2004). Atendendo à diversidade dos contributos teóricos foi possível agrupar as conceções de profissionalismo docente em três dimensões: o profissionalismo simples, o composto e o interativo (Costa, 2004).

A conceção de profissionalismo simples considera que o trabalho do professor se desenvolve preferencialmente no espaço de sala de aula, no cumprimento dos programas e das orientações curriculares, sendo que as suas funções técnicas assumem um carácter prioritário enquanto único

veículo de conhecimento. O professor é um funcionário-técnico especialista numa área do saber, desenvolvendo a prática letiva como um trabalho racionalmente programado.

No profissionalismo composto, a ação de cada professor desenvolve-se na organização complexa e multifuncional que é a escola, onde a planificação conjunta de projetos contextualizados se assumem se como prioritárias. Aqui, os docentes alargam a sua atividade, em dinâmicas de trabalho colaborativo para além do espaço de sala de aula e incorporam um papel que lhes exige um desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, comunicação, reflexão e desenvolvimento profissional contínuo, sentindo-se integrados na organização escolar como um todo (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002). É, pois, no contacto com outros professores que cada docente define, compara e reflete sobre as metodologias a seguir.

A competência do profissional mede-se pelo sucesso da conjugação e da integração do binómio experiência/prática e conhecimento advindos das teorias educacionais. O exercício da profissão é exigente e complexo, tendo em conta a transformação e a diversidade dos alunos e dos agentes educativos, pelo que implica que os professores reflitam e redefinam as suas ações de modo a satisfazer o seu propósito com os alunos, as famílias e a sociedade (Goodson & Hargreaves, 1996).

Na dimensão de profissionalismo interativo, o docente desenvolve a sua ação com base na dicotomia do ensino como atividade da razão e da emoção, como resposta às exigências do mundo atual, relacionadas, por exemplo, com as tecnologias, o imediatismo ou a globalização. Esta visão implica formas de relacionamento próximas, intensas e colaborativas com os colegas, alunos, pais e demais agentes educativos. Enquanto profissional interativo, o professor é o produtor de iniciativas, adepto da negociação e da gestão de emoções, das suas e das dos outros (Day, 2001; Hargreaves, 2003). Ademais, o docente revela-se como um profissional capaz de discutir os propósitos morais e sociais que estão subjacentes ao que se ensina e fundamenta com os colegas as opções tomadas face ao currículo e às metodologias. Há, assim, uma valorização do papel das emoções no trabalho docente, pois, como refere Hargreaves (2003), o desenvolvimento de emoções contribui não só para a promoção de ambientes positivos de aprendizagem, como também de oportunidades de interação entre as partes que compõem o processo educativo. No entanto, esse envolvimento não implica o mesmo nível de empatia entre todos, mas sim o grau de assertividade das relações, dos valores e do cuidado com os outros. Portanto, a conceção interativa de profissionalismo, numa junção do profissionalismo simples e composto, referido anteriormente, acrescenta a relevância da dimensão emocional nas práticas pedagógicas, nas

relações interpessoais e no desenvolvimento profissional.

Vimos, até agora, os conceitos de currículo, metodologias e profissionalismo, mas será que os docentes têm a mesma percepção sobre eles ao longo da carreira docente.

Os estudos em Educação apontam para que a apropriação de metodologias de ensino seja fortemente condicionada pelas fases da carreira em que se encontram os docentes. A este propósito, Huberman (1995) divide a carreira em cinco fases: A fase inicial (1-3 anos) caracterizada pela descoberta, entusiasmo, adaptação e, por vezes, choque com a realidade da profissão. Segue-se a fase de estabilização (4-6 anos) marcada por crescente competência, confiança e compromisso profissional. Na terceira fase (7-25 anos) ocorre a diversificação e o investimento em novas práticas e funções, embora, na parte final, possam surgir rotinas, questionamentos e declínio motivacional. Entre os 25 e 35 anos de carreira surge uma fase de serenidade, equilíbrio e confiança, associada, em alguns casos, a algum conservadorismo e distanciamento afetivo dos alunos. Os últimos anos (35-40) correspondem ao período de preparação para a reforma, podendo ser vividos de forma serena ou de desencanto e desinvestimento profissional.

Por último, outro fator que influencia a predisposição para a adaptação das metodologias de ensino é, sem dúvida, a satisfação profissional docente. Professores satisfeitos tendem a diversificar metodologias, envolver-se na planificação, manter entusiasmo e colaborar com os colegas, o que melhora significativamente os resultados dos alunos. Pelo contrário, a falta de satisfação pode limitar a inovação e afetar a qualidade das aprendizagens (Caprara et al., 2006; Day, 2004; Hargreaves, 1998; Klassen & Chiu, 2010).

3. Metodologia

Atendendo à consecução dos objetivos do estudo para identificar as percepções e as práticas dos docentes sobre as metodologias atualmente utilizadas nas salas de aula; relacionar a satisfação profissional com as fases da carreira docente e compreender fatores que definem o profissionalismo docente e o modo como estes se manifestam no contexto escolar, esta investigação seguiu uma abordagem qualitativa, com recurso à realização de dez entrevistas diretas para se obter uma visão da realidade através das percepções dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 2013). Foram respeitados os princípios de profundidade, de estruturação e de flexibilidade, seguidos em investigações realizadas anteriormente por Alves e Pereira (2025). Esta metodologia de investigação e técnica de recolha de dados afiguraram-se como as mais eficazes, sobretudo por permitirem a verbalização e troca de pontos de vista sobre dinâmicas profissionais e pessoais, o que possibilitou

não apenas a obtenção de informações mas também a compreensão sobre práticas e dinâmicas pessoais e profissionais (Flick, 2015; Martins, 2024).

As entrevistas orientaram-se em torno de cinco categorias explicitadas da seguinte forma: Categoria 1. “Carreira docente” – agrupa a informação relativa à vida do professor entrevistado e subdivide-se em quatro subcategorias (idade, tempo de serviço, fases da carreira e satisfação profissional). Na categoria 2. “Profissionalismo” identificam-se as dimensões de profissionalismo simples, composto e interativo. A Categoria 3 agrupa as conceções dos entrevistados relativas ao currículo (aprendizagens, conteúdos, valores). A Categoria 4. remete para a “Dimensão do trabalho” (planificação, lecionação e reflexão). Por fim, a Categoria 5. refere-se às metodologias de ensino (tradicionais, colaborativas e interativas), conforme a tabela 1 abaixo apresentada.

Tabela 1. *Sistema de categorias – Modelo de análise*

Categorias	Subcategorias	Exemplo de Perguntas
1.Carreira docente	1.1. Idade 1.2.Serviço 1.3. fase da carreira 1.4. Satisfação	Pode falar um pouco de si: idade, formação, anos a que leciona, tempo de serviço, satisfação profissional? Como caracteriza a fase em que se encontra?
2.Profissionalismo	2.1.Simples 2.2.Composto 2.3.Interativo	A sua prioridade centra-se na sala de aula ou na escola no seu todo? Como se encontra emocionalmente na profissão?
3.Currículo	3.1.Aprendizagens 3.2. Conteúdos 3.3 Valores	Para si o que mais e menos interessa que se ensine na escola? Pode dar exemplos. Que atitudes e valores promove?
4.Dimensão do trabalho.	4.1.Planificação 4.2. Lecionação 4.3. Reflexão	Como é que organiza o seu trabalho (antes, durante e depois) as suas aulas? Como reflete sobre as suas práticas?
5. Metodologias de ensino	5.1.Tradicionais 5.2. Colaborativas 5.3. Interativas	Que metodologias usa com mais frequência na sala de aula com os seus alunos? Usa metodologias ativas?

A recolha de dados decorreu em duas Escolas Básicas Integradas (Escola A e Escola B) do concelho de Ponta Delgada, de São Miguel, Açores, pertencentes à rede pública regional. Os entrevistados foram selecionados, por conveniência, de acordo com as fases da carreira proposta por Huberman (1995). O primeiro contacto foi feito através do Conselho Executivo das Escolas, tendo em vista a apresentação dos objetivos da investigação, o agendamento das entrevistas e a assinatura do consentimento informado, no qual foi expressa a aceitação livre e voluntária da participação e da utilização dos dados para uso exclusivo da investigação. As entrevistas (cinco de cada escola) foram realizadas individualmente durante o mês fevereiro de 2026, com uma média 30 minutos cada, tendo sido depois objeto

de transcrição, codificação e registo no sistema categorias e subcategorias, de acordo com o modelo de análise acima descrito.

4. Resultados

Nesta secção, apresentam-se os principais resultados do estudo, por categoria e subcategoria, de acordo com o modelo de análise. Começa-se por fazer uma breve caracterização dos participantes, no que diz respeito à idade, tempo de serviço e fase da carreira em que se encontram, sobretudo por serem indicadores relevantes para a discussão de dados. A apresentação dos resultados conta com o registo de depoimentos-tipo que ilustram, confirmam ou infirmam as percepções e as práticas dos entrevistados. Em cada categoria, faz-se um esforço de síntese que vai além da mera descrição dos resultados, avançando com a problematização de determinadas tensões evidenciadas no confronto entre o referencial teórico e o discurso dos professores, o que contribuirá para a sistematização das considerações finais apresentadas na última parte do artigo.

Categoria 1 - Carreira docente

Os dez professores entrevistados (8 do género feminino e 2 do género masculino) apresentaram uma média de 42 anos de Idade e 15 anos de tempo de serviço, encontrando-se, como já foi referido, dois em cada fase da carreira proposta por Huberman (1995), conforme dados da Tabela 2.

Tabela 2. Caracterização dos participantes no estudo

Entrevista	Género	Idade	Serviço	Fases
E1 - A	M	56	34	V
E2 - A	F	33	5	II
E3 - A	F	53	15	III
E4 - A	F	22	1	I
E5 - A	F	43	20	IV
E6 - B	F	59	38	V
E7 - B	F	33	6	II
E8 - B	M	49	25	IV
E9 - B	F	22	1	I
E10 - B	F	45	24	III

Quanto à satisfação profissional, os docentes expressaram um elevado grau de bem estar, realização pessoal (motivações, expectativas) e contentamento face à docência, principalmente com o ambiente em sala de aula, no compromisso e no trabalho com os alunos: “Eu gosto muito da minha profissão” (E3); “Eu sou feliz e já disse várias vezes que se tivesse de escolher, escolhia novamente ser professora” (E6); “Pode-se dizer que estou muito satisfeito em relação à minha profissão, porque estou a fazer aquilo que gosto” (E8); “Gosto muito daquilo que faço e penso que essa seja a razão pela qual ainda acredito na missão de ensinar” (E10). “Eu estou muito satisfeita com a minha profissão, mas varia, há dias que... [risos]” (E5). Na concretização dessa satisfação não restam dúvidas que a relação pedagógica com os alunos é o aspeto mais destacado pelos professores: “O que ainda me alegra é quando os alunos têm sucesso, principalmente quando eles têm dificuldades e depois as conseguem ultrapassar.”(E1); “O que eu gosto mais é o contato com as crianças” (E2, E4, E9); “é a relação que crio com os alunos” (E3); “perceber que os alunos aprendem” (E6); “gosto muito de ver o crescimento educativo dos alunos, acho que é o melhor investimento que podemos fazer” (E7); “O que mais gosto na minha profissão? Claro, é estar com os meus alunos na sala de aula, num bom ambiente escolar” (E8); “adoro assistir à evolução da aprendizagem dos alunos” (E10). Se é verdade que os professores se sentem satisfeitos com a sua profissão, sobretudo devido à relação pedagógica com os alunos, os mesmos não se inibem em apontar fatores de desagrado e insatisfação: (i) burocracia, (ii) falta de reconhecimento e (iii) indisciplina dos alunos. Sobre a burocracia, referem que “Há muitos papéis... passamos a vida a preencher papéis que infelizmente nos ocupa muito tempo e não nos serve para grande coisa ” (E2, E6, E7). Surgem referências à falta de reconhecimento da profissão por parte dos encarregados de educação e da sociedade em geral: “a gestão das expectativas dos pais e a forma como encararam as suas e as nossas obrigações” (E5); “a intromissão dos pais nas questões da educação na escola” (E1); “falta de compreensão” (E6); “A falta de respeito por parte dos alunos e dos pais e alguma falta de profissionalismo de alguns colegas” (E10); “a visão social negativa dos professores” (E5, E6); “ver que a profissão está muito desvalorizada, por todos... sim, está cada vez mais desvalorizada pelos nossos governantes e também pela comunidade em geral” (E8). E ainda “a indisciplina, a falta de educação e de respeito dos alunos” (E1, E6).

Em síntese, todos os professores, independentemente da idade e do tempo de serviço, se sentem satisfeitos com a sua profissão, no que diz

respeito à relação pedagógica com os alunos, mas essa satisfação esbate-se sobremaneira com a indisciplina dos alunos e com fatores externos à sala de aula, como, por exemplo, a burocracia excessiva, a falta de reconhecimento e as dificuldades de comunicação com os pais e encarregados de educação.

Categoria 2 – Profissionalismo

No âmbito das conceções de profissionalismo docente, solicitou-se aos entrevistados que refletissem sobre a forma como integravam as várias dimensões de profissionalismo apresentadas anteriormente, conforme Costa (2004): o profissionalismo simples, composto, e interativo.

A conceção de profissionalismo simples foi bastante vincada no estudo (E1, E4, E5, E6, E8, E9). Promove-se a ideia de um professor que privilegia a sala de aula enquanto espaço preferencial de ação e é ali que deve cumprir rigorosamente as orientações curriculares. Tal visão é ilustrada pelas afirmações: “Cada um está na sua sala de aula com a sua turma ... cada um faz o seu trabalho como acha que deve de ser (...) é um funcionário público que cumpre o programa” (E1), “eu sinto-me completamente satisfeita é na sala de aula e é aí que priorizo o meu trabalho com os alunos” (E4, E5, E8, E9).

Outros testemunhos aproximam-se de um profissionalismo composto que valoriza o contexto de escola/organização na sua ação pedagógica: “partilho com os colegas para melhorar a minha prática (...) é muito importante partilhar e trocar ideias” (E1); “Eu sou uma professora da escola! Sou uma professora de todos os alunos da escola, além dos alunos na sala de aula” (E6); “Considero-me uma professora competente, organizada e entusiasta no espaço escolar.” (E10).

Na conceção interativa de profissionalismo, acrescenta-se a relevância da dimensão emocional nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e no desenvolvimento profissional. A este respeito, os entrevistados reconhecem, teoricamente, o impacto desta dimensão de profissionalismo: “É preciso competências de gestão, de organização e de relacionamento interpessoal” (E5); “A razão e a emoção têm de estar juntas, o professor tem de ter essa sensibilidade e inteligência emocional” (E7). Os depoimentos seguintes são exemplos concretos e reais de profissionalismo interativo: “Nesta escola, podemos partilhar as nossas emoções” (E2), “Eu sinto-me muito ligada à escola, na partilha, nas relações humanas, nas pessoas...” (E3); “consigo gerir a minha inteligência emocional na sala de aula com os alunos, no contexto da escola e nas relações com os outros, há

um equilíbrio entre a razão e a emoção e quando surgem alguns problemas com todos, tento ultrapassá-los e melhorá-los.”(E8).

Face ao exposto, o profissionalismo docente parece evoluir nas concepções (simples, compostas e interativas), revelando uma ampliação progressiva do papel do professor. Parece óbvio que os docentes, numa primeira fase do discurso, se identificam com uma visão mais técnica e individualizada, privilegiando, independente da idade e tempo de serviço, concepções de profissionalismo simples, centradas na sala de aula enquanto espaço preferencial de ação, pois, como se viu anteriormente é ali, de facto, onde se sentem satisfeitos profissionalmente. No entanto, parece que no decorrer da entrevista se vão apropriando da complexidade da profissão, integrando colaboração, reflexão crítica, compromisso social e inteligência emocional. Os dados apontam para que se cruzem aspetos da concepção interativa, ao articular razão e emoção, nos quais se sintetizam as dimensões anteriores e se acrescentam a centralidade das relações, da assertividade e dos valores, fundamentais para o sucesso da ação educativa e para a construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento humano e social.

Categoria 3 - O currículo

No sentido de se tentar compreender as perspetivas sobre o currículo, entendido como conjunto organizado de conhecimentos, competências, valores e experiências socialmente reconhecidas e aceites (Alonso & Sousa, 2013; Pacheco, 2002; Roldão, 1999), questionou-se os docentes sobre o que mais e o que menos interessava ensinar e aprender no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro dado que sobressai é que nenhum professor referiu qualquer aspeto “menos importante”, o certo é que logo à partida, destaca-se a importância das “letras e números”, sendo a base para os alunos aprofundarem as competências de Português (comunicação, leitura, conhecimento literário, oralidade, escrita) e de Matemática (numeração, grandezas, cálculo mental, raciocínio, problemas): “as letras e números... acho que isso é a base... é fundamental para depois se desenvolver um trabalho progressivo” (E1, E2); “o cálculo matemático, o raciocínio, numeração e a resolução de problemas simples do dia a dia. A escrita, a leitura, o conhecimento literário, a oralidade...” (E3, E4, E5, E6, E8, E9).

Surgem também referências, mas menos expressivas, à área de Estudo do Meio: “por exemplo, é muito importante falar em hábitos de higiene... a reciclagem... há ainda muitas crianças que não identificam as

cores dos ecopontos e acho que isso é muito importante” (E2) e às Expressões “para haver um equilíbrio para o desenvolvimento integral do aluno” (E3). Para além desses aspetos, os docentes referem-se ao domínio das atitudes e dos valores, mas como algo complementar: “é também importante formar cidadãos críticos e valorizar as competências de autonomia, colaboração... desenvolvimento social e pessoal” (E1, E4, E5, E9); “também que sejam bons cidadãos. Que saibam viver em sociedade, respeitem os outros e exerçam a sua cidadania com direitos e deveres” (E10).

Sintetizando, parece não existir, mais uma vez, grandes diferenças de pensamento entre as fases da carreira dos docentes. Todos, independentemente da idade e do tempo de serviço, reconhecem a importância do Português e da Matemática enquanto áreas a privilegiar no primeiro ciclo do Ensino Básico, havendo referências a aprendizagens essenciais de Estudo do Meio, Expressões ou Cidadania, mas sendo minimizadas, omissas ou relegadas para segundo plano as áreas de competência transversais do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al. 2017): informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico ou a consciência e domínio do corpo.

Categoria 4 - Dimensões do trabalho

Identificar as dimensões do trabalho ao nível de planificação, lecionação e reflexão dos professores poderá servir para se compreender o seu grau de envolvimento com as metodologias de ensino mais frequentes no trabalho com os alunos. Permite também saber se esse processo vai sofrendo alterações ao longo da carreira. De facto, os dados recolhidos apontam nesse sentido: “Eu antes preparava as minhas aulas com imensos recursos, agora não” (E2). Ao analisarmos professores com práticas mais tradicionais é visível o desinvestimento ao longo da carreira: “eu ultimamente não preparo como antes, já sei como fazer, uso as plataformas...” (E6); “eu planifico à semana” (E7, E8, E9); “Tenho por hábito planificar semanalmente e designo tarefas para desenvolver ao longo de cinco dias. Contudo, é uma planificação muito flexível, tendo sempre em conta os avanços e os recuos dos alunos” (E10).

Relativamente à prática reflexiva, os professores referem que não o fazem de forma sistematizada: “eu vejo de tempos a tempos o que correu bem e o que correu menos bem” (E3); “penso nisso mesmo no decorrer das aulas quando as crianças realizam uma tarefa” (E6); “depois de dar as aulas

faço sempre um balanço do que correu bem e do que não resultou, faço a minha auto avaliação” (E8).

Como se vê, neste campo, das dimensões do trabalho, é possível verificar diferenças significativas ao nível da preparação das aulas ao longo da carreira. Os dados alinham-se com o nosso referencial teórico baseado em Huberman (1995). São de facto os docentes mais novos (E4, E7 e E9) que revelam maior entusiasmo na preparação das atividades, enquanto E1, E6 e E8, por exemplo, desinvestem na planificação das aulas e construção de recursos, seguindo rotinas e conservadorismo das práticas, o que não implica, segundo os próprios, falta de profissionalismo ou despreocupação com os alunos, mas sim uma simplificação do trabalho conseguida com a experiência acumulada ao longo dos anos de serviço.

Categoria 5 - Metodologias de ensino

De um modo geral, todos os participantes no estudo consideraram a pertinência de se “falar” sobre as metodologias de ensino, por ser “muito importante e termos de adequar o nosso trabalho a esses novos desafios” (E2) e sobretudo os entrevistados da fase IV e V (E1, E5, E6 e E8 e E9) que se referem às mudanças ocorridas desde a sua formação inicial: “já estudámos há muito tempo e apareceram novas metodologias, é importante estar atualizado” (E8). Para além da pertinência da discussão, globalmente, os entrevistados conseguem identificar as três abordagens principais relacionadas com as metodologias de ensino: métodos tradicionais apoiados por recursos digitais; métodos centrados na investigação e cooperação; e métodos interativos que promovem aprendizagem ativa, pensamento crítico e projetos colaborativos (Lopes & Silva, 2009 e Ryan, 2022) e conseguem posicionar-se na metodologia de ensino que mais seguem enquanto professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ora, a grande maioria assume que se integra no grupo das metodologias tradicionais (E2, E5, E6, E7, E8, E9, E10). Estes docentes, que recorrerem ao método expositivo, referem que também usam estratégias interativas apoiadas com recursos analógicos e digitais. Os casos E5 e E8 são evidentes e declarados: “começo sempre por falar sobre os assuntos, explico e faço com atividades simples (jogos, materiais manipuláveis...), às vezes faço trabalhos de grupo, uso também softwares educativos para eles perceberem melhor aquilo que eu expliquei” (E5); “uso com mais frequência o método expositivo, mas já desde há algum tempo sempre com o recurso às plataformas disponibilizadas pelas editoras, plataformas digitais desde que tenho internet na sala, computador e projetor” (E8).

No entanto, os professores ditos tradicionais, tentam, por vezes, diversificar as metodologias, embora esporadicamente: “não sou oito nem oitenta, às vezes acho que é importante o aluno ter um papel mais ativo, mas às vezes é preciso estarem sentados virados para o professor...” (E2); “eu faço nas minhas aulas um misto. Há uma parte que é expositiva, há uma parte intuitiva e há uma parte que é por repetição e observação. Não há um só método!” (E6); “Depende, se for Estudo do Meio tem de ser mais prático, mas tenho sempre uma parte expositiva, mas é preciso depois acompanhar com trabalhos de grupo, que eles aprendem muito uns com os outros, em grupo” (E7); “Em 80% das aulas uso o método expositivo, mas de forma dinâmica e interativa com o computador, projetor e recursos da plataforma online dos manuais, ...), nos restantes 20% recorro a diferentes métodos como trabalho de grupo, aulas práticas, tendo sempre em conta o propósito da tarefa (E10). O que contrasta com os casos de E1 e E3 que adotam declaradamente metodologias mais ativas e de aprendizagem cooperativa: “eu planifico com os alunos... a sala é dividida por centros de interesses: a língua portuguesa, educação musical...com canções para ouvir e um pequeno órgão. Os alunos cumprem uma tarefa e passam ao centro seguinte” (E1); “Eu sigo muito a aprendizagem cooperativa, mas sou das poucas que faz as coisas de forma diferente. Os meus colegas dizem que eu sou a professora dos projetos, que os miúdos saem imenso da sala. (...) É diferente, não ficamos agarrados ao manual” (E3).

As justificações para a preferência por metodologias mais tradicionais prendem-se com motivos como o número de alunos por turma: “trabalhar com a aprendizagem cooperativa com turmas grandes dá uma grande trabalhadeira. Eu tive uma turma com 11 alunos e aí foi muito mais fácil, mas com mais de vinte crianças não dá” (E2). “Apesar de gostar do que faço, sinto-me cansada, sem paciência para grandes confusões e centro-me numa metodologia no ensino tradicional” (E2). “Quando saí da universidade era mais dinâmica, mas fui moldando”(E7).

Ora, em resumo, neste ponto, tal como no do profissionalismo docente, surgem algumas tensões no discurso dos docentes. Sem contar com os dois casos E1 e E3, os entrevistados, que se encontram nas fases IV e V, assumem que seguem metodologias tradicionais, o que não implica que não recorram ao uso de recursos digitais, referidos, por eles, erradamente, como uma metodologia de ensino, para suportar a exposição das “matérias” preferencialmente ligadas ao Português e à Matemática, nem tão pouco se inibam de propor trabalhos de grupo ou de atividades

mais experimentais, mas sempre como exceção e não como regra. As justificações apresentadas para não se desenvolverem outras metodologias estão relacionadas, por exemplo, com o número de alunos por turma, o cansaço ou a própria organização da escola e da sala de aula. De facto, este conservadorismo evidenciado não valoriza a centralidade dos estudantes, nem o desenvolvimento de competências ligadas, como já foi referido, ao pensamento crítico e criativo, à autonomia, à cooperação e à resolução de problemas (Almeida et al., 2022). Estas tensões não poderão ser vistas apenas per si, são necessárias outras correlações que, como veremos mais adiante, ganham clarividência no cruzamento de dados de outras categorias analisadas já a seguir nas conclusões deste estudo.

5. Considerações finais

Trilhado o percurso metodológico, apresentam-se, agora, as principais conclusões, focadas sobretudo na articulação entre o referencial teórico e a problematização das tensões evidenciadas no discurso dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que de forma honesta, colaborativa e, até mesmo, por vezes, emotiva, participaram neste estudo.

Começamos por referir que o grau de satisfação profissional dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico é elevado e transversal à idade e às fases da carreira, assentando, especialmente, na relação pedagógica com os alunos, considerada a principal fonte de motivação e de sentido profissional. Em contrapartida, os fatores de insatisfação — burocracia, indisciplina, relação exigente com as famílias e desvalorização social — são igualmente comuns a todos, evidenciando problemas estruturais que ultrapassam a experiência individual. Ou seja, todos os professores, independentemente da idade e do tempo de serviço, se sentem satisfeitos com a sua profissão, no que diz respeito à relação pedagógica com os alunos, mas essa satisfação esbate-se sobremaneira com fatores externos à sala de aula, e isto talvez explique, logo à partida, que adotem características de um profissionalismo simples, que considera que o trabalho do professor se desenvolve, preferencialmente, no espaço de sala de aula, no cumprimento de funções técnicas enquanto transmissores de conhecimento. É certo que, aqui e ali, são referidas dimensões de profissionalismo composto e interativo, mas há ainda um (diríamos longo) caminho a percorrer, no sentido de se valorizarem, prioritariamente, as relações e os valores sociais, numa articulação entre razão e emoção, na construção de uma escola mais aberta e comprometida com as mudanças que sociedade atual exige.

Quanto ao currículo, os professores destacam as áreas estruturantes de Português e de Matemática, como as mais importantes, mas também não descartam, em segundo plano, o desenvolvimento de competências sociais, da cidadania e da formação integral o aluno, o que de certa forma, está em linha com o que foi dito anteriormente no que diz respeito ao espaço de eleição (a sala de aula) e o profissionalismo simples evidenciado. Valorizar, portanto, as áreas de Português e de Matemática é uma preocupação dos docentes, por as considerarem a base teórica, de cariz académico, para a aprendizagem dos estudantes em início da escolaridade obrigatória. No entanto, parece que são relegadas para plano secundário a educação artística ou física, bem como o pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal, a sensibilidade estética e artística, o domínio do corpo, ou outras inscritas Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al. 2017).

No campo das dimensões do trabalho (planificação, lecionação e reflexão) são os docentes mais novos que revelam maior entusiasmo na preparação das atividades, tendo os restantes reconhecido que a experiência acumulada ao longo dos anos de serviço fomenta uma maior eficácia da gestão do esforço na sua ação na sala de aula, com o foco nas áreas do currículo destacadas anteriormente.

As práticas pedagógicas mostram um ecletismo metodológico, porém predominam métodos expositivos, ainda que suportados por tecnologias digitais e materiais manipuláveis, para estimular a atenção e a participação dos alunos. Surgem casos raros de métodos centrados na indagação e na cooperação e em alguns momentos métodos interativos, nos quais a aprendizagem ocorre em ambiente colaborativo onde os estudantes são convocados a participar ativamente. As justificações para a preferência por metodologias mais tradicionais prendem-se com as práticas rotineiras, com experiência e segurança pedagógica, o questionamento sobre a eficácia de outras metodologias e os fatores que causam desconforto e insatisfação profissional, como o desgaste estrutural dos anos de serviço e a crescente burocracia que teima em persistir nas escolas. Neste contexto, o profissionalismo e as metodologias de ensino são fortemente condicionados pelo grau de satisfação dos docentes que centram a sua ação na transmissão de conteúdos na sala de aula, em atividades mais focadas no professor e menos numa abordagem construtivista de reforço, participação e centralidade do aluno.

Podemos concluir que as percepções e as práticas dos docentes sobre as metodologias tradicionais atualmente utilizadas se relacionam com a satisfação profissional ao longo da carreira e com as concepções de profissionalismo simples, numa defesa, embora não assumida diretamente, contra tudo o que os incomoda, como a burocracia ou a falta de reconhecimento, priorizando aquilo que lhes verdadeiramente interessa e para o qual vale a pena lutar – o trabalho com os alunos na sala de aula.

Referências

Alarcão, L. (2002). De que se fala quando se fala de didática. In E. Medeiros (Coord.), *I Encontro de Didáticas nos Açores* (pp. 31–48). Universidade dos Açores.

Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática*. Universidade de Aveiro.

Almeida et al. (2022). *Inovação Pedagógica no Ensino Superior – Cenários e caminhos de transformação*. Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior. https://www.a3es.pt/sites/default/files/Inovacao_Pedagogica_no_Ensino_Superior_Cenarios_e_Caminhos_de_Transformacao.pdf

Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular (pp. 53–72). In F. Sousa et al. (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante*. Edições Almedina.

Alves, A. T., & Pereira, J. C. (2025). A aceitação de variedades não europeias no ensino do Português: realidade e percepções em cinco escolas de São Miguel. *Revista da Associação Portuguesa De Linguística*, (12), 1–15. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln12ano2025a1>

Apple, M. W. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto Editora

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGrawHill.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

Cosme, A. & Trindade, R. (2017). A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. *Revista Brasileira da Educação*, v.22, n.º 69.

Costa, C. (2004). *Conceções de Profissionalismo Docente. O trabalho dos professores do 1.º Ciclo do Grupo Oriental da Região Autónoma dos Açores*. [Tese de Mestrado]. Universidade dos Açores.

Costa, L.; Rodrigues, V. & Sebastião, I. (2018). Para que serve a didática? Um estudo no âmbito da didática do português. *O tempo dos professores*, 811-827. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Day, C. (2004). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação.

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>

Fernandes, D. (2019). *Rubricas de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Flick, U. (2015). *El diseno de la investigación cualitativa*. Morata.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Fullan, M. & Hargraves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.

Galvão, C., & Ponte, P. (2018). *Práticas de formação inicial de professores: participantes e dinâmicas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Gatti, A. (2017). Didática e formação de professores: provocações. In *Cadernos de Pesquisa*. v.47, nº 166.

Gimeno-Sacristán, J. (2015). El currículo como estudio del contenido de la enseñanza. In *Ensayos sobre el currículo: Teoría y práctica* (pp. 29-62). Morata

Goodson, I & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. Falmer Press.

Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempos de Mudança. *O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. McGraw-Hill.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores (pp. 31–61). In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores*. Porto Editora.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. Paul Chapman Publishing.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Libâneo, C. (2006). *Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional*. Cortez.

Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lidel.

Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L. M. U., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.

Martins, E. (2024). As vozes da memória deambulando entre os espaços, tempos e culturas passadas à cidadania atual. *Investigar em Educação* – II série, Número 14, 11-23. <https://www.up.pt/revistas/index.php/spce/issue/view/125/47>

Maza, D. (2023). *Aprendizagem cooperativa: Teoria e prática na educação básica*. Editora Educativa.

Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. RoutledgeFalmer.

Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente (pp. 9-33). In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (2007). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Ed.

Ribeiro, C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Ryan, M. (2022). *Compendium of Active Learning Strategies for Student Engagement*. (Vol. 2). Technological University of the Shannon.

Sarmiento, M. (2004). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto Editora.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições Asa.

Zufiaurre, G. & Gabari, G. (2001). *Didáctica para maestras*. CCS.