



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação de Lisboa

***DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES À
ENTRADA DA PROFISSÃO***

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Supervisão em
Educação

Patrícia Carrega

2012



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

***DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES À
ENTRADA DA PROFISSÃO***

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Supervisão em
Educação

Sob orientação de: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos
Pereira

Patrícia Carrega

2012

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer ao meu marido e companheiro e aos meus filhos por todo o apoio e paciência que demonstraram ao longo destes dois anos de formação.

O meu agradecimento muito especial aos avós dos meus filhos que foram um pilar fundamental para o equilíbrio deles, no seu quotidiano, ao longo deste período de tempo.

Quero agradecer também a todos aqueles que me incentivaram para a realização deste trabalho e me ajudaram direta ou indiretamente a crescer ao nível pessoal e profissional.

O meu verdadeiro agradecimento aos seis professores principiantes que colaboraram na realização deste estudo.

Agradeço a todos os professores que algum dia passaram na minha vida e me influenciaram para que hoje seja uma profissional concretizada.

O meu agradecimento à professora Conceição Pereira, pela motivação, orientação e disponibilidade ao longo da realização deste trabalho.

Por fim, quero agradecer a duas mulheres, que ao longo da minha vida me incentivaram, motivaram e apoiaram nas minhas opções pessoais e profissionais: a minha avó Alice e a minha mãe.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma investigação focalizada no estudo do desenvolvimento profissional dos professores, particularmente centrado na fase de entrada na carreira docente. É assim propósito deste estudo: descrever e compreender os primeiros anos de inserção na profissão docente; identificar as suas dimensões mais relevantes; caracterizar os fatores que se revelam facilitadores ou que condicionam o desenvolvimento profissional dos professores principiantes, assim como os contextos que se revelam facilitadores ou constrangedores desse mesmo desenvolvimento.

Com este propósito identificam-se as seguintes questões do estudo:

- 1) Quais as implicações da formação inicial para o desempenho profissional dos jovens professores?
- 2) Quais as principais dificuldades/ problemas com que se deparam os professores nos primeiros anos de inserção na profissão?
- 3) Como atuam os professores principiantes? Que mudanças apresentam na sua prática?
- 4) Como se desenvolve o sentimento de pertença ao novo grupo profissional?
- 5) Quais as características dos contextos de trabalho em que os professores principiantes estão inseridos que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras dessa inserção?

No que diz respeito às opções metodológicas e tendo em consideração o objeto de investigação, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, baseado na análise das narrativas de seis professores em início de carreira. O tratamento dos dados sustentou-se na análise de conteúdo de seis entrevistas semiestruturadas, seguindo os passos recomendados para a análise de conteúdo numa investigação qualitativa em educação.

Os resultados do estudo identificam as dificuldades sentidas pelos professores principiantes à entrada da profissão. Evidenciam-se dificuldades tais como: questões burocráticas, de relacionamento com colegas e encarregados de educação, situações de controlo da disciplina em sala de aula e até mesmo do cumprimento do programa. Por outro lado, aspetos como a proximidade da faixa etária entre o professor principiante e o corpo de docentes da escola e o trabalho cooperativo entre os vários elementos da escola, configuram-se aspetos facilitadores da inserção profissional.

Palavra-chave: Professor principiante, indução, formação de professores, desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an investigation focused in the study of the professional development of the teachers, especially centred in the phase of entrance in the teaching career.

Thus being the purpose of this study: to describe and understand the first years of insertion in the teaching career; to identify its most relevant dimensions; to characterize the factors that facilitate or condition the professional development of the novice teacher, as well as the contexts that reveal to facilitate or to constraint that development.

With this purpose, the following matters of study are identified:

- 1) What are the implications of the initial training for the professional performance of young teachers?
- 2) What are the main difficulties/problems that they face in the early years of their professional insertion?
- 3) How do novice teacher act? What changes do they present in their practice?
- 4) How do they develop the feeling of belonging to the new professional group?
- 5) What characteristics of the work context in which the novice teacher are inserted reveal to be facilitating and/or to constraint that insertion?

In respect to the methodological options and having in account the object of the investigation, the option was a qualitative nature study, based in the analysis of the narratives of six teachers, in the beginning of the career. The data treatment was supported in the analysis of the content of six semi-structured interviews, done to the participants, following the steps recommended to the analysis of the content in a qualitative investigation in education.

The results of the study identify the difficulties felt by the novice teacher when entering the profession. There's evidence of difficulties such as: burocratic issues, of relationship with colleagues and education people in charge, discipline control in the classroom issues and even of compliance of the program. On the other side, aspects such as the age proximity between the novice teacher and the body of teachers of the school, and the cooperative work between the schools' various elements, seem to facilitate professional insertion.

Keywords: novice teacher, professional induction, teacher training, teacher professional development

INTRODUÇÃO	1
1ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Enquadramento Legislativo	4
2. Formação Inicial	10
3. Problemas dos Professores no Início da Carreira	18
4. Indução, uma Ponte entre a Formação Inicial e Formação Contínua	23
5. Identidade Profissional	29
6. Desenvolvimento Profissional	31
2ª PARTE – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
1. Problemática da Investigação, Objetivos e Natureza do Estudo	36
2. Contexto do Estudo	37
2.1. Caracterização dos Participantes	37
3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados	38
3.1. As Entrevistas	38
3.2. Análise de Dados	40
3.3. Confiança e Validade	41
4. Questões Éticas e Deontológicas do Investigador	41
3ª PARTE – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	43
1. Apresentação dos Resultados	44
1.1. Experiência Profissional	44
1.2. Motivações para a Escolha da Profissão	44
1.3. Opções de Escolha da Profissão	46
1.4. Experiência na Formação Inicial	46
1.5. Conclusão da Formação Inicial	49
1.6. Inserção na Profissão	51
1.7. Balanço da Experiência Profissional no Fim do Terceiro Ano de Exercício Profissional	58
1.8. Balanço/ Perspetivas Futuras	60

2. Interpretação dos Resultados	60
2.1. Experiências na Formação Inicial <i>Versus</i> Desempenho Profissional	61
2.2. Principais Dificuldades/Problemas à Entrada na Profissão	61
2.3. Práticas Docentes dos Professores Principiantes	62
2.4. Identidade Profissional: Emergência e Desenvolvimento	63
2.5. Contextos de Trabalho: Sua Importância na Fase de Inserção Profissional	64
4ª PARTE – CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
1. Conclusões do Estudo	66
2. Impacto do Estudo no Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Investigador	68
3. Recomendações/Propostas de Estudos Futuros	69
4. Limitações do Estudo	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	76
LISTA DE SIGAS	77
ANEXOS	78

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	
Guião de entrevista	i
Anexo II	
Transcrição de uma entrevista	iv
Anexo III	
Análise de conteúdo de uma entrevista	xxxvi
Anexo IV	
Cronograma do Estudo	lii

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1

<i>Linhas de ação do Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório</i>	26
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I

<i>Quadro comparativo da formação inicial antes e depois da Declaração de Bolonha</i>	16
---	----

Quadro II

<i>Categorização das entrevistas</i>	41
--------------------------------------	----

Quadro III

<i>Percurso individual na inserção na carreira</i>	52
--	----

Quadro IV

<i>Cargos dos professores principiantes</i>	54
---	----

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que aqui se apresenta emergiu no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, na área de especialização de Supervisão em Educação, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Tendo como ponto de partida a identificação de uma área de problematização – *Dificuldades Sentidas pelos Professores à Entrada da Profissão* – pretende-se que este estudo seja um contributo para estudos já existentes na área, ou para outros que se venham a realizar futuramente.

As dificuldades sentidas pelo professor principiante, têm sido objeto de estudos internacionais e nacionais. A preocupação de se perceber como é que a passagem de uma vida de estudante para uma de professor se concretiza, tem sido de há um tempo a esta parte objeto de vários estudos. Quando falamos de um professor, não podemos esquecer que estamos perante uma pessoa que é responsável pela formação de futuros cidadãos. O modo como a ingressão na profissão é realizada é fulcral na formação pessoal e profissional desse mesmo professor.

Enquanto que noutras profissões a entrada na carreira é feita gradualmente, na de professor, este assume grandes responsabilidades assim que entra para a profissão. Deste modo é essencial que este se sinta apoiado e confortável dentro da escola onde vai exercer pela primeira vez. Segundo Alen (2009), na entrada de um novo professor para a profissão sabe-se que para além das ações informais que ocorrem, entre colegas de escola, é essencial a existência de espaços onde seja possível refletir sobre o que foi feito, partilhar preocupações com os outros e encontrar respostas. É neste campo que entra a necessidade da existência de programas de Indução, com professores mentores formados e conscientes das necessidades dos professores principiantes.

Nos últimos anos têm-se realizado diversos estudos e projetos nesta área, quer ao nível nacional quer ao nível internacional. Mais recentemente no ano de 2009/2010 foi criado um programa que visou o acompanhamento do primeiro período probatório, este programa foi designado por *Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório*, sediado na Universidade de Aveiro, e coordenado pela Professora Doutora Nilza Costa.

A pesquisa que se apresenta insere-se neste contexto. Foi assim, objeto deste estudo o desenvolvimento profissional de seis professores do segundo ciclo do Ensino Básico da Variante de Matemática e Ciências da Natureza nos seus primeiros anos de inserção na profissão. Constitui-se como principal objetivo: descrever e compreender os primeiros anos de inserção na profissão docente, as suas dimensões mais relevantes, os fatores que condicionam este desenvolvimento e os contextos que se configuram facilitadores ou constrangedores deste mesmo crescimento.

Foi assim intenção deste estudo conhecer e compreender o sentido que estes professores conferem às experiências que realizaram, assim como os modos como estas influenciaram o seu desempenho na profissão. Tendo em conta o objeto de estudo, foi adotámos o paradigma interpretativo com especial ênfase nas abordagens narrativo-biográficas utilizando a entrevista semiestruturada, como meio de recolha de dados (metodologia qualitativa).

A apresentação do presente trabalho de investigação estrutura-se em quatro partes.

Na primeira parte, encontra-se o enquadramento teórico, procurando abordar, de modo sucinto, o quadro teórico de referência que sustenta a investigação. Assim, num primeiro momento apresenta-se o enquadramento legislativo, em seguida abordam-se aspetos relacionados com a Formação Inicial e com os problemas enfrentados pelos professores à entrada da profissão. Em seguida dedicar-nos-emos à problemática da indução profissional. Tendo em conta o objeto de estudo foi considerado igualmente relevante a apresentação de um ponto dedicado à identidade e outro ao desenvolvimento profissional.

Na segunda parte apresenta-se o estudo empírico. Neste contexto procede-se à apresentação dos procedimentos adotados na elaboração e realização do estudo realizado. Apresentam-se os instrumentos utilizados, as entrevistas, bem como a caracterização dos sujeitos objeto de estudo, assim como, todo o processo conducente à análise de resultados.

Na terceira parte apresenta-se a análise dos resultados decorrentes das entrevistas e o cruzamento da informação requerida com o enquadramento teórico.

Na quarta e última parte são apresentadas algumas considerações finais, assim como, a sugestões de estudos futuros.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A revisão de bibliografia (enquadramento teórico), segunda etapa de um projeto de investigação, é fulcral numa boa investigação.

Segundo Lima e Pacheco (2006), a má qualidade da revisão da literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma secção isolada mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspetos básicos: a contextualização do problema dentro da área de estudo e a análise do referencial teórico.

Nesta fase do processo pretende-se fortificar e evidenciar a pesquisa de modo a realizar-se uma adequada contextualização do projeto. Para Afonso (2005, p.50, 51) nesta fase pretende-se contextualizar a investigação num triplo plano: político e social, teórico e metodológico. No que refere-se ao plano político e social, a revisão da literatura assenta não só numa revisão bibliográfica, mas também numa revisão ao nível da legislação que se relaciona com a questão da inserção na carreira, o período probatório, assim como, a existência de um professor tutor para acompanhar, apoiar e supervisionar o trabalho de um professor principiante. Relativamente ao plano teórico este incidirá numa revisão da literatura sobre a formação inicial, a entrada na carreira docente, o desenvolvimento e a identidade profissional e a indução profissional. O plano metodológico será desenvolvido e apresentado na segunda parte deste projeto.

1. Enquadramento Legislativo

Ao longo dos tempos a legislação portuguesa previu várias alterações ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril). Essas alterações foram aplicadas a vários níveis: desde à formação inicial do professor, passando pela organização e progresso da carreira docente, pela avaliação de docentes e até ao nível da formação contínua destes. No entanto são as alterações que estão relacionadas com a formação inicial, a entrada na carreira docente e a indução profissional que interessam para o estudo. A última alteração verificou-se no passado mês de fevereiro:

Nos termos do disposto no n.º 4 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto -Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos -Leis n. os 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 27 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, 75/2010, de 23 de Junho, e 41/2012, de 21 de fevereiro, e nos termos da alínea c) do artigo 199.º da Constituição.

De todas as ressalvas que se foram realizando à Estrutura da Carreira Docente interessa perceber quais as alterações ao nível da formação inicial, do ingresso à carreira e a importância dada aos primeiros anos de docência.

Desde sempre que o ingresso na carreira docente esteve condicionado à posse de uma qualificação profissional para a docência. Esta problemática, assim como, o desenvolvimento profissional tem sido ao longo dos tempos alvo de uma maior atenção por parte da agenda política, nomeadamente nas Declarações de Bolonha (1999) e com maior ênfase nos trabalhos desenvolvidos na Estratégia de Lisboa (2000).

A qualificação profissional para a docência é prestada pelo ensino superior, escolas superiores para níveis de ensino até ao 2º ciclo, faculdades para todos os níveis da escolaridade obrigatória. Em ambas as formações, e após a Conferência de Bolonha, só poderão lecionar todo o indivíduo que tenha grau de mestre. Passamos de uma

licenciatura, com profissionalização incluída, para uma licenciatura em Educação Básica, que só permitirá os pretendentes a professores ensinar, caso continuem os seus estudos. Até à Declaração de Bolonha a Formação Inicial era realizada numa licenciatura de quatro anos, nas Escolas Superiores de Educação, e de cinco anos nas Faculdades. Quer numa ou noutra situação o estágio encontrava-se incorporado na Formação, que auferia grau de licenciatura aos indivíduos que a frequentavam. Atualmente a Formação Inicial encontra-se dividida em dois momentos distintos, uma Licenciatura na área científica que o futuro professor pretende lecionar. Posteriormente será necessária a frequência/aprovação de um Mestrado Profissionalizante, que lhes permitirá lecionar, mestrado este que lhes desenvolverá um conjunto de competências na área da pedagogia, psicologia, sociologia e outras necessárias à preparação de um futuro professor. Tudo em função de uma melhoria da qualidade de ensino, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

No que respeita à ingressão na carreira, esta tem usufruído várias modificações ao longo das atualizações realizadas ao Estatuto da Carreira Docente. O *Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 de Agosto*, dizia no *CAPÍTULO II, Artigo 7.º Período probatório*:

O período probatório destina-se, nos termos do artigo 32.º do Estatuto da Carreira Docente, a verificar a adequação profissional do docente às funções a desempenhar, tem a duração de um ano e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua actividade docente.

Este período termina, ao fim de um ano letivo completo, com a elaboração de um relatório, relativo a esse primeiro ano de serviço, que seria avaliado pela equipa responsável pela escola (Direção Executiva).

Com a crescente preocupação no que concerne à Formação Inicial articulada com o percurso formativo dos professores, este período, segundo o despacho n.º 21666/2009, deveria de ser acompanhado por um Professor Mentor.

Assim, nos termos dos artigos 30.º a 32.º, do n.º 5 do artigo 40.º e no n.º 5 do artigo 42.º do ECD, determinar-se-ia que:

1 — O docente em período probatório é acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor titular, designado para o efeito, adiante denominado por professor mentor.

2 — O professor mentor é designado pelo coordenador do departamento ou do conselho de docentes a que pertence o docente em período probatório ou pelo director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, no caso do professor titular a designar pertencer a departamento diferente do docente em período probatório.

3 — A designação referida no número anterior é efectuada, sucessivamente, de acordo com os seguintes critérios de prioridade:

a) Professor titular do mesmo grupo de recrutamento dos docentes em período probatório, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular e avaliação, supervisão pedagógica e formação de formadores ou, na sua inexistência, com o perfil adequado de acordo com os critérios definidos pela escola, com a menção igual ou superior a Bom na última avaliação de desempenho;

b) Professor titular do mesmo departamento dos docentes em período probatório, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular e avaliação, supervisão pedagógica e formação de formadores ou, na sua inexistência, com o perfil adequado de acordo com os critérios definidos pela escola, com a menção igual ou superior a Bom na última avaliação de desempenho;

c) Professor titular de outro departamento, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular e avaliação, supervisão pedagógica e formação de formadores ou, na sua inexistência, com o perfil adequado de acordo com os critérios definidos pela escola, com a menção igual ou superior a Bom na última avaliação de desempenho.

d) Professor, sucessivamente do grupo de recrutamento ou do departamento dos docentes em período probatório, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular e avaliação,

supervisão pedagógica e formação de formadores ou, na sua inexistência, com o perfil adequado de acordo com os critérios definidos pela escola, com a menção igual ou superior a Bom na última avaliação de desempenho, que será nomeado em comissão de serviço na categoria de professor titular, por um ano escolar, nos termos do n.º 3 do artigo 24.º do Decreto -Lei n.º 200 /2007, de 22 de Maio.

Caso o professor obtenha uma avaliação de Bom poderá ingressar na carreira, se pelo contrário tiver uma avaliação negativa este estará proibido de concorrer para lecionar no próximo ano letivo. Este período probatório inclui os professores que sejam providos para um quadro na carreira de docente. Tendo as mesmas consequências ao nível da avaliação.

Comutativamente ao Período Probatório o Decreto Regulamentar n.º 27/2009 de 6 de Outubro, prevê a realização de uma prova de avaliação de conhecimentos e competências regulada pelo Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro. Esta prova tinha como objetivo reforçar um sistema vigente no sentido de assegurar que o exercício efetivo de funções docentes ficaria reservado a quem possuía os requisitos necessários a um desempenho profissional de qualidade.

«Artigo 1.º

[...]

O presente decreto regulamentar estabelece o regime da prova de avaliação de competências e conhecimentos, adiante, abreviadamente, designada por prova, prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Artigo 2.º

[...]

A prova destina -se a quem, sendo detentor de uma qualificação profissional para a docência e não tendo ingressado na carreira docente, pretenda candidatar -se ao exercício de funções docentes nos concursos de selecção e recrutamento de pessoal docente da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário, num dos grupos de recrutamento previstos no Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro.

Atualmente e segundo o Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de Fevereiro. O professor que se encontre no período probatório deverá ser avaliado, mas desta, por um professor pertencente a uma equipa de avaliadores externos à escola onde exerça funções. O professor que acompanhar este período deverá:

- a) Seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores;*
- b) Esteja, sempre que possível, posicionado nos dois últimos escalões da carreira e tenha optado pela especialização funcional correspondente.*

Segundo o Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de Fevereiro, compete ao professor avaliador:

- a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científicas, pedagógica e didáctica;*
- b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento de aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria;*
- c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido;*
- d) Elaborar relatório da actividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas obrigatoriamente realizada;*
- e) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório.*

Segundo o atual Decreto-Lei mantêm-se as consequências da avaliação que estavam previstas no Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro. Quanto à prova de ingresso na carreira, esta contínua vigente, segundo o artigo 22º, ponto 1, alínea f.

[...]

7 - A aprovação na prova prevista na alínea f) do n.º 1 constitui requisito exigível aos candidatos a concursos de selecção e recrutamento de pessoal docente da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário que ainda não tenham integrado a carreira.

8 - A prova a que se refere o número anterior visa verificar o domínio de competências fundamentais para o exercício da função docente.

9 - A prova de avaliação de competências e conhecimentos tem obrigatoriamente uma componente comum a todos os candidatos que visa avaliar a sua capacidade de mobilizar o raciocínio lógico e crítico, bem como a preparação para resolver problemas em domínios não disciplinares, podendo ainda ter uma componente específica relativa à área disciplinar ou nível de ensino dos candidatos.

10 – As condições, de realização e avaliação da prova são aprovadas por decreto regulamentar.

No que se refere ao acompanhamento nos primeiros anos de serviço na carreira de docente esta encontra-se prevista por lei no âmbito da formação contínua. Segundo o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, capítulo III, artigo 26º:

[...]

2 - A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente.

3 - A regulamentação do período de indução será objecto de portaria do Ministro da Educação.

Na atual lei não se verifica qualquer alteração neste ponto.

2. Formação Inicial

Com o desenvolvimento da sociedade também a escola tem passado por diversas transformações. Tal como se refere Bettencourt (2010), *num mundo em que as instituições tradicionais evoluíram assumindo novas formas de funcionamento, a escola também alargou a sua esfera de acção, esperando-se que assegure o acesso das novas gerações a um património essencial de conhecimentos. A evolução da ciência e das tecnologias de informação colocam novos desafios à formação dos jovens, designadamente no plano ético. É imperioso repensar a escola de modo a torná-la capaz de formar cidadãos aptos a compreender o mundo que os rodeia e de participar plenamente na sociedade. (p.5)*

Mas não são só as transformações relacionadas com a evolução da ciência e da tecnologia, é igualmente a evolução social e a globalização dos povos, assim como, a enorme diversidade cultural com que a escola convive nos dias de hoje que tem levado à emergência de grandes paradigmas e debates sobre a escola e o seu modo de funcionar.

A democracia tornou possível o alargamento da base social da escola, permitindo o acesso a alunos provenientes de meios sociais e culturais muito diversificados. A heterogeneidade e complexidade daí decorrentes colocaram novos desafios aos professores exigindo diferentes práticas pedagógicas e maior autonomia e capacidade de as utilizar. Há hoje um novo mandato para a escola, mais centrado na organização das aprendizagens do que na transmissão dos conteúdos, o que implica uma evolução nos paradigmas curriculares que teremos de considerar.

Bettencourt, 2010 (p. 5)

Muitos autores referem que existe uma enorme necessidade de repensar a escola de hoje, mas este repensar não poderá deixar de lado os professores e consequentemente a formação destes. A este respeito Nóvoa (2010), considera que *não há pedagogia sem bons professores*. E que todo o bom profissional deve ter por base uma boa formação,

que lhe permita construir bases firmes, mas não fixas, que possam desenvolver e adaptar-se às necessidades profissionais. Esta formação é para os professores a Formação Inicial.

A formação inicial não deve ser vista apenas como o início da profissão, mas sim como uma das etapas de todo um processo complexo e em constante alteração que é o próprio processo formativo na carreira de docente.

Segundo Estrela (2002) a formação inicial dos professores é o *início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada*. Dando continuidade a esta ideia Campos (2002) referiu que é esta formação que tem a obrigação de proporcionar ao futuro professor a *informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente*.

Em termos legais compete às escolas superiores e às faculdades institucionalmente realizar esta formação. A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê, segundo Mesquita (2011), que a formação de professores deverá capacitá-los para:

- uma atitude crítica face à realidade social;
- a inovação e investigação em relação à atividade educativa;
- uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem (Campos, 2002).

Tal como podemos constatar no artigo 13º do capítulo 3 do Decreto-Lei nº41/2012, a formação inicial deverá ter como objetivos fundamentais:

A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões:

- a) Profissional, social e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Salienta-se ainda, que esta formação não deve restringir-se às componentes da formação cultural e científica mas também na componente pedagógico-didática, sendo esta última de maior percentagem na formação inicial, quanto mais baixo for o grau de ensino, para o qual está o futuro professor a preparar-se. Deste modo na formação de futuros educadores de infância e de professores do 1º ciclo (monodocência) existirá uma maior incidência na componente pedagógico-didática, enquanto na formação de futuros professores de uma disciplina ou área curricular, verifica-se uma maior incidência na componente da formação cultural e científica, sendo esta maior quanto mais elevado for o grau de ensino, para o qual se está a formar o futuro professor.

Como referenciado anteriormente, às escolas de hoje é apresentado um complexo processo de aprendizagem, com um carácter multifacetado, a ser trabalhado com uma população cada vez mais globalizada que apresenta toda uma nova e diversificada estrutura de pensamento, para a qual os professores devem estar preparados de modo a desempenharem um papel no processo de ensino-aprendizagem coerente e profissional.

Deste modo vários são os autores e os intervenientes, neste processo de formação inicial, que defendem uma formação de qualidade, refletida no papel do professor e como este deve ser preparado para a sua profissão. Foi neste sentido que o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas elaborou um documento, dirigido à formação de professores, defendendo uma formação de qualidade tendo em conta as seguintes recomendações (Ponte *et al.* 2000):

a) *A formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes.* Esta formação pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação, a interiorização de valores deontológicos, as capacidades de percepção de princípios, de relação interpessoal e de abertura às diversas formas da cultura contemporânea. Pode-se argumentar que se trata de capacidades e valores essenciais ao exercício da profissão.

b) *A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade.* Sem dominar, com um elevado grau de competência, os conteúdos que se é suposto ensinar, não é possível exercer de modo adequado a sua função profissional.

c) *A formação no domínio educacional.* A herança da pedagogia, os contributos das ciências da educação, a reflexão sobre os problemas educacionais do mundo de hoje, as problemáticas e os contributos da investigação realizada pela didáctica e pelas outras áreas das ciências da educação, são, naturalmente, elementos essenciais na constituição da profissionalidade docente.

d) *O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica.* Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas.

e) *O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.* O professor não é um mero técnico nem um simples transmissor de conhecimento, mas um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem na sua actividade, procurando construir soluções adequadas, pelo que tem, ele próprio, de possuir competências significativas no domínio da análise crítica de situações e da produção de novo conhecimento visando a sua transformação.

Do que foi referido anteriormente podemos depreender que o modelo ideal de formação inicial é um modelo integrado que preveja a integração comumente das componentes ditas teóricas (cultural e científica) e a prática profissional (pedagógico-didáctica), com atividades de docência em situação de supervisão em contexto real.

Não sendo este o principal objeto de estudo deste projeto, não poderei deixar de referenciar quais as principais fragilidades detetadas na formação inicial. Segundo Mesquita (2011) citando Ribeiro (1995:5), *destacam-se algumas fragilidades da formação inicial de professores que se têm vindo a praticar, e que se passam a citar:*

a) *Uniformidade e tradição versus inovação*

Os planos de estudo e programas de formação de professores vêm revelando, regra geral, uniformidade e rotina de estratégias de preparação profissional do

pessoal docente não contribuindo, assim, para o progresso e inovação da educação enquanto ciência e técnica em evolução;

b) Alheamento da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor

Os programas de formação não têm revelado, na sua elaboração e desenvolvimento, consciência da complexidade crescente do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, não têm sido capazes de se adaptar às mudanças operadas no papel do professor e das escolas na sociedade atual;

c) Desfasamento entre a teoria e prática

As instituições de formação não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de formação, que na realidade, praticam; existe, regra geral, um desfasamento entre o que propõem, em teoria, e o que praticam como estratégia;

d) Ausência de ligação instituição-escola

Os programas de formação de professores não refletem, nos seus conteúdos e processos os problemas reais do ensino na situação concreta das escolas, em parte porque as instituições de formação tendem a fechar-se sobre si mesmas, isolando-se das escolas em que os seus formandos vão ensinar.

Para Campos (2002) para além das fragilidades já referenciadas, existem ainda as fragilidades formativas que têm origem dentro das próprias instituições de formação. Estas ocorrem em sequência da compartimentação dos diversos departamentos existentes nas mesmas instituições. Poder-se-ia dizer que estamos perante uma fragmentação curricular, na qual se verifica a não existência de uma transversalidade na formação inicial, mas sim a existência de uma formação fragmentada em áreas distintas, organizadas por departamentos que trabalham isoladamente.

Alguns autores, como Perrenoud (s/d), consideram ainda, que as parcerias entre a instituição de formação inicial e as escolas não se encontram num trabalho único em

virtude dos futuros professores, não existe uma reciprocidade entre o trabalho pretendido pela instituição e o trabalho que se realiza na escola de estágio.

Esta situação leva-nos ainda, a uma outra fragilidade, o momento do estágio. Por norma os futuros professores, vêm este como a possibilidade de colocar em prática um enorme leque de conhecimentos adquiridos até à data nas diversas áreas curriculares mais teóricas. No entanto a instituição impõe-lhes um modelo de estratégia a cumprir, um conjunto de regras bem explícitas. O futuro professor pressionado pela questão da avaliação segue sem questionar as orientações dadas pela instituição e/ou a escola de estágio.

Sendo o estágio o momento mais apelativo da formação inicial para a maioria dos estudantes, poderá por vezes transformar-se num momento de moldagem de práticas que visam o método tradicional, orientado para o aluno médio, originando um desfazamento entre o real e aquilo que estão a realizar. Por estes motivos alguns autores consideram que o momento do estágio é igualmente uma fragilidade da formação inicial.

Atualmente o ensino superior encontra-se numa nova fase, que advém da Declaração de Bolonha. Neste momento a formação inicial foi reformulada, como referido anteriormente, ainda não existindo possível comparação entre ambas as formações (o antes e o depois de Bolonha). Sendo do desejo de todos que as alterações tenham sido com o intuito de melhorar a formação inicial de modo a formar *um jovem professor bem preparado com um extenso e rico reportório de conhecimentos teóricos e processuais a que possa recorrer para mobilizar em situação* (Rodrigues, 2001).

O quadro que se apresenta em seguida (quadro nº 1) pretende sintetizar a comparação da formação inicial dos professores entre o antes e o pós Declaração de Bolonha, com base nas leis que regulamentam a formação inicial e no Documento: *A declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas*, elaborado por Cruz, entre outros investigadores, a pedido do CRUP que conduziu a constituição de uma comissão *ad hoc* com Membros de diversas universidades portuguesas.

	<i>Antes do Declaração de Bolonha</i>	<i>Após o Declaração de Bolonha</i>	<i>Observações</i>
Lei que regulamenta a formação de professores	<p>De acordo com o n.º 1 do artigo 30.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, a formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário orienta-se pelos seguintes princípios gerais:</p> <p>a) A formação inicial é de nível superior, devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica;</p> <p>b) A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem;</p> <p>c) A formação deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;</p> <p>d) A formação deve ser flexível, permitindo a reconversão e mobilidade dos docentes;</p> <p>e) A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente;</p> <p>f) A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.</p>	<p>De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro:</p> <p style="text-align: center;">Artigo 4.º</p> <p>Titulares de habilitação profissional para a docência</p> <p>1— Têm habilitação profissional para a docência nos domínios a que se referem os n.ºs 1 a 4 do anexo, os titulares do grau de licenciado em Educação Básica e do grau de mestre na especialidade correspondente obtidos nos termos fixados pelo presente decreto-lei.</p> <p>2— Têm habilitação profissional para a docência nos domínios a que se referem os n.ºs 5 a 17 do anexo, os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente obtido nos termos fixados pelo presente decreto-lei.</p> <p>3— As especialidades do grau de mestre correspondentes a cada domínio de habilitação para a docência são as constantes do anexo ao presente decreto-lei.</p>	

Quadro I – Quadro comparativo da formação inicial antes e depois da Declaração de Bolonha

	<i>Antes do Declaração de Bolonha</i>	<i>Após o Declaração de Bolonha</i>	<i>Observações</i>
Ensino superior assentado em:	<ul style="list-style-type: none"> Quatro graus distintos: (bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento). 	<ul style="list-style-type: none"> Três graus que se completam a formação do professor (1ºciclo de estudos – Licenciatura, 2ºciclo de Estudos – Mestrado e um 3ºciclo de estudo – Doutoramento). 	Desaparecimento do grau Bacharelato.
Escolas formadoras:	<ul style="list-style-type: none"> Escolas superiores de educação e faculdades/institutos superiores. 	<ul style="list-style-type: none"> Escolas superiores de educação e faculdades/institutos superiores. 	Não existe alteração.
Duração do período de formação:	<ul style="list-style-type: none"> Educadores de infância e professores do ensino básico até ao 6ºAno – 4 anos com estágio incorporado nestes. Professores do ensino básico entre o 7º e 9ºanos e professores do secundário – 4 anos, mais 1 de Estágio 	<ul style="list-style-type: none"> É variável em função do grau académico a lecionar pelo futuro professor, tendo sempre um 1º e 2ºciclos de estudos – Modelo Bietápico. Os educadores de infância e professores do ensino básico até ao 6ºAno – o grau de licenciatura em Ensino Básico (ao fim de 3 anos de formação), obtendo-se uma qualificação profissional para a docência após um período de 6 meses a 1 ano de formação em ciências da educação e um novo período de 6 meses a 1 ano de prática pedagógica (estágio). Os professores do ensino básico entre o 7º e 9ºanos e professores do secundário – o grau de licenciatura (ao fim de quatro anos de formação) numa determinada área da especialidade, obtendo-se uma qualificação profissional para a docência após um 5º ano de formação em ciências da educação e um 6º ano de prática pedagógica (estágio). 	Os professores apresentam uma carga mais cultural e científica no 1ºciclo de estudos e uma carga mais pedagógica no 2ºciclo de estudos, na formação inicial do após Bolonha, enquanto que no antes ambas eram lecionados ao longo da licenciatura.

3. *Problemas dos Professores no Início da Carreira*

Segundo Schras (1987), citado por Santos (2000, p.18), o início da Carreira Docente *é o processo pelo qual os indivíduos, seletivamente, adquirem os valores, atitudes, interesses, habilidades e conhecimento do grupo no qual estão situados ou no qual procuram constituir-se como membros.*

O início da atividade da carreira dos professores tem sido objeto de estudo e de preocupação internacional há vários anos. No entanto é no final dos anos 70, início dos anos 80, que a nível internacional se verifica uma crescente preocupação nesta área. Algumas das referências internacionais, desta época, são: Fuller (1969); Fuller e Bown (1975); Lacey (1977); Vonk (1983); Veenman (1984); Zeichner e Tabachnik (1985); Vonk e Schras (1987); Eisenhart (1991); Bulloug (1992 e 1997); Calderhead e Shorrock (1997).

Mais recentemente, em 2008 e em 2012 realizou-se o 1º e 2º Congresso Internacional Sobre o Professor Principiante e Inserção Profissional na Docência, nas cidades de Sevilha e Santiago do Chile, respetivamente.

Garcia tem sido um dos investigadores que mais tem orientado a sua pesquisa para esta área. Em ambos os congressos assumiu um papel bastante importante e fomentador da discussão e reflexão sobre a problemática. Segundo o autor (2009, p.5) *a empregabilidade no ensino, como temos vindo a discutir, é o período de tempo que abrange os primeiros anos, em que os professores têm de fazer a transição de estudantes a professores. É um período de tensão e de aprendizagem intensiva geralmente desconhecida, e os contextos em que os professores começo deve adquirir conhecimentos profissionais, além de assegurar um equilíbrio pessoal.*

Garcia (2009, p.5) afirma ainda, citando Vonk (1996), autor holandês com uma década de investigação centrada nesta área, que o conceito de integração supõe: *"Definir a inserção como a transição da formação de professores para se tornar um freelancer. Inclusão é melhor compreendido como parte de um continuum processo de desenvolvimento profissional dos professores".*

Garcia (2009) salienta ainda a questão do abandono da profissão no início desta em sequência das dificuldades que o professor principiante enfrenta. Geralmente os professores principiantes ingressam na carreira em escolas com problemas de abandono escolar e comportamentais, para além de ficarem com horários e turmas que os professores com mais experiência rejeitam. Referindo-se ao relatório da OCDE (2005) o autor escreve:

"Mesmo em países que não têm problemas para os professores que incorporam, a falta de atenção para professores iniciantes tem um custo de longo prazo. A qualidade da experiência profissional nos primeiros anos de ensino é entendida neste momento como uma influência sobre a probabilidade de deixar a profissão docente. Os programas de integração e de apoio para professores iniciantes podem melhorar as percentagens retenção de professores, melhorando a eficiência e satisfação de professores iniciantes à educação " (Garcia 2009, p.9)

Também a nível nacional tem-se assistido a uma crescente preocupação sobre esta fase da carreira dos professores. Têm sido elaborados diversos estudos exploratórios e descritivos sobre esta problemática como por exemplo: Alves (1997), Santos (2000), Pereira (2006), assim como diversas Dissertações de Teses na área de Supervisão em Educação.

Similarmente no âmbito do estudo do Ciclo de Vida da Profissão esta fase tem sido alvo de estudo, com uma menor incidência, pois não é este o principal objeto da investigação, mas com alguma relevância na compreensão deste tema.

Vários autores têm identificado, ao longo dos tempos, diferentes estágios/fases pelos quais os professores principiantes passam. Huberman (1995, p.39) analisou diversos estudos e considerou pertinente caracterizar os 2/3 primeiros anos de carreira do professor, como sendo um período de “sobrevivência” e de “descoberta”.

O aspecto de “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente pelo “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear, constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações

demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Em contrapartida o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Baseado numa leitura acerca das dificuldades sentidas pelos professores principiantes, Gordon (2000) descreve as seis dificuldades mais comuns vividas por estes profissionais:

- a) *Tarefas de execução difícil:* é esperado que o professor principiante realize as mesmas tarefas que os mais experientes com a mesma eficácia; muitas das vezes é-lhes atribuídas turmas e horários que os mais experientes não querem;
- b) *Expectativas dúbias:* a insegurança perante uma enormidade de regras formais e informais levam o professor principiante a desconhecer qual o seu papel na escola;
- c) *Fontes inadequadas:* a constante falta de materiais na sala de aula, dificulta o trabalho do professor principiante levando-o a um sentimento de frustração e desgaste;
- d) *Isolamento:* este pode ser **físico**, quando é-lhes atribuída a sala mais afastada; **social**, e/ou **profissional** quando existe um afastamento entre o professor principiante e os mais experientes, em que o primeiro tem receio em pedir auxílio, e os segundos considera que esse papel cabe exclusivamente ao professor orientador;
- e) *Conflito de papel:* o professor encontra-se numa nova fase de vida, para além de iniciar a sua atividade profissional ele vê-se no papel de jovem adulto, a gestão de estes dois novos papéis podem criar conflitos internos;
- f) *O choque da realidade:* a quando o contato com a realidade escolar e as teorias aprendidas ao longo da formação inicial, o professor principiante depara-se com um sentimento de não preparado para ingressar na profissão, o que por vezes leva a um outro sentimento o da desilusão.

Mais recentemente Villani (2002), baseada em estudos realizados por Moir e al. (1999) no New Teacher Center, identificou cinco estágios pelos quais o professor principiante passa no seu primeiro ano de contato com a escola.

Fase da Antecipação: Antes de começar a trabalhar os professores estão ansiosos, idealistas, excitados e ansiosos.

Fase da Sobrevivência: Durante o primeiro mês na escola, o professor principiante é bombardeado com a variedade de problemas e situações que não antecipa. Ocupado a planejar e a preparar as aulas o professor principiante é responsabilizado por organizar diversas atividades como a hora do almoço, entre outras coisas.

Fase da Desilusão: Por volta do mês de novembro, o professor principiante começa a questionar-se sobre o seu compromisso e sua competência. Eles enfrentam as conferências com pais e as observações dos seus diretores. Exatamente no momento em que eles “correm” para manter o ritmo de todas as obrigações, aparecem cada vez mais. É um tempo de angústia... Sobreviver a esta fase pode ser o maior desafio do professor principiante.

Fase do Rejuvenescimento: Após a pausa de inverno, os professores sentem-se descansados e rejuvenescidos. Há um aumento lento na atitude do professor. Eles voltam com uma esperança renovada e uma melhor compreensão do seu trabalho. Eles estão aliviados de terem sobrevivido à primeira metade do ano.

Fase da Reflexão: Esta é a fase dos professores reverem o currículo, a gestão e as estratégias de ensino. É um “o que funciona e o que é que eu vou fazer diferente”. O final do ano aproxima-se e começam a pensar no próximo ano letivo. É um momento de autoanálise.

Em Portugal, numa conferência, Sebastião (2010) referia-se ao primeiro ano de serviço como um momento de confrontação com inércias e rotinas profissionais muito sedimentadas, cuja dificuldade em contrariar implicaria processos de acompanhamento mais assertivos do processo de integração profissional por parte das instituições de formação.

Todos os autores são unânimes em considerar que o professor principiante pode e deve ser acompanhado por um professor com mais experiência. Este seria para alguns o mentor, para outros o tutor, mas em qualquer uma das situações este deveria acompanhar o professor principiante durante o seu período probatório. A este acompanhamento, realizado nos três primeiros anos de serviço, é denominado por indução (temática mais desenvolvida no capítulo seguinte).

Considero contudo pertinente nesta fase do trabalho apresentar a definição do conceito de professor mentor (porque é este o termo utilizado na Legislação Portuguesa) e de período probatório.

Professor mentor – De acordo com Villani (2002) a palavra mentor vem do personagem Mentor, da Odisseia de Homero, que foi escolhido para educar e apoiar Telémaco enquanto seu pai estava lutando na Guerra de Troia. Atualmente mentor significa um amigo sábio e confiável, que tem um papel de professor, suporte, guia, protetor e defensor. A legislação Portuguesa define como professor mentor, aquele que acompanha o professor principiante no seu período probatório.

O período probatório é um período com a duração mínima de um ano escolar, correspondente ao primeiro ano no exercício efectivo de funções da categoria de professor, e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde o docente exerce a sua actividade. (...) O período probatório corresponde a uma fase do processo de desenvolvimento profissional centrada na capacidade de integração do docente na função a desempenhar, na adaptação e participação nas actividades da comunidade educativa, no estabelecimento de interacção com os alunos. O período probatório permite, assim, a ligação entre a escola, a universidade — ou outras escolas superiores de formação de professores — e a comunidade envolvente, possibilitando a socialização profissional do docente e a definição do seu perfil profissional, (Despacho n.º 21666/2009).

4. Indução, uma Ponte Entre a Formação Inicial e o Desenvolvimento Profissional

O entusiasmo e o interesse são dois adjetivos que caracterizam os sentimentos de um professor que se acabou de formar e vai lecionar, pela primeira vez. No entanto, estes sentimentos, prontamente, são substituídos por sentimentos de insegurança, medo, receio e angústia. Nos últimos anos verificou-se um aumento dos estudos, pesquisas e projetos realizados no âmbito de compreender melhor o que sente um professor principiante, e como é que se poderá ajudar, acompanhar, orientar aqueles que pela primeira vez entram numa sala de aula sozinhos e sem o professor orientador para ajudar.

A este respeito Alen (2009), considera que na entrada de um novo professor para a profissão para além das ações informais que ocorrem, entre colegas de escola, é essencial a existência de espaços onde seja possível refletir sobre o que foi feito, partilhar preocupações com os outros e encontrar respostas. É neste contexto que entra a necessidade da existência de programas de Indução, com professores mentores formados e conscientes das necessidades dos professores principiantes.

A nível Nacional e Internacional, foram aparecendo Leis que regulamentam os três primeiros anos de serviço de um professor. Em Portugal, também, existe uma lei que prevê o acompanhamento do professor principiante nos três primeiros anos de serviço, assim como um Período Probatório, que tem vigência ao longo do primeiro ano de serviço do professor (ver capítulo de Enquadramento legislativo). No entanto este Período Probatório apenas é aplicável a nível financeiro, no qual no primeiro ano de serviço de um professor, a sua remuneração é abaixo do seu índice, até completar um ano de serviço, assim como, na obrigatoriedade deste apresentar um relatório no final do ano, no qual necessita de obter uma Menção de pelo menos Bom, para poder ingressar na carreira.

No que diz respeito ao Período de Indução (ver capítulo de Enquadramento legislativo), no qual está inserido o Período Probatório, este não tem sido aplicado de modo correto e coerente, levando alguns professores principiantes a enfrentarem grandes dificuldades sem o devido apoio, levando por vezes a quererem desistir da carreira.

Já existem em vários países, como Espanha e Inglaterra, a criação de Programas de Acompanhamento aos professores principiantes, os *Programas de Indução e Tutoria*, nos Estados Unidos da América, *Projeto de Acompanhamento a Novos Docentes*, em Espanha, entre outros de vários países inclusive Portugal.

Bransford, Darling-Hammond, & LePag (2005), citados por Garcia (2009, p.3), têm argumentado que, *para dar resposta a situações novas e complexas pelas quais passam os professores é conveniente pensar nestes como especialistas de adaptação e como pessoas preparadas para a aprendizagem eficiente ao longo da vida.*

É com base nesta ideia, da formação ao longo da vida, que os projetos de apoio aos professores principiantes (indução) têm e devem ser elaborados.

Segundo Villani (2002) existem quatro modos do professor mentor acompanhar o professor principiante:

- a) Dar apoio emocional e encorajar;
- b) Fornecer informações sobre o funcionamento diário da escola e as normas culturais da comunidade escolar;
- c) Promover proficiência Cultural sobre alunos e suas famílias;
- d) Cognitive coaching (treinamento cognitivo).

Deste modo o professor mentor seria uma *ferramenta poderosa de mudança que permite orientar a pessoa em direção ao êxito* (Pérez, 2009, p.17), ou seja, seria aquele que dentro da filosofia da formação ao longo da vida, iria ajudar o professor principiante a construir a sua identidade profissional com base numa *andaimação* (Vasconcelos, 2008) segura e coerente, que fosse ao encontro das necessidades do professor principiante.

Numa perspetiva idêntica à referida anteriormente, e com o sentido de criar situações facilitadoras de ingressão na carreira, em Espanha desenvolveu-se durante os anos de 2005 e 2007, um projeto de acompanhamento dos professores principiantes: *Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles*, que tinha por base criar experiências de co observação, seminários e grupos de discussão das práticas. Segundo Alen (2009, p.34 - 44) estes três dispositivos são descritos como:

A *coobservação*: é uma situação de simetria, na qual o professor mentor vai observar a prática pedagógica do professor principiante, mas também o inverso se verifica, ou seja, o professor principiante vai observar a prática pedagógica do professor mentor (numa perspectiva de supervisão entre pares). A autora considera que este dispositivo é voltado para a observação e troca de pares, que proporciona uma forma particular de analisar as práticas promovidas desde o início da profissão. É um dispositivo em que os professores abrem a suas salas de aula, criando da sua própria prática um objeto de investigação e análise compartilhada.

Os *Seminários*: nestes pretende-se, segundo a autora:

- *Identificar e compreender as características, necessidades e comportamentos de estudantes e da diversidade do estabelecimento de próprio ensino (cultural, classes socioeconômicas difíceis), para registrar suas ações na realidade do contexto da prática de ensino e projeto de escola e distrital.*
- *Aprender a analisar a atividade da classe, tendo em conta os níveis, diferenças, para melhor gerir a aula, adaptar o seu conhecimento disciplinar e desenvolver estratégias para ajudar os alunos a aprender.*
- *Saber como agir contra comportamentos ou comportamentos que transgridem regras da vida coletiva nas escolas, para ser capaz de evitar sozinho ou com colegas.*
- *Trabalho em equipa (disciplinar ou multidisciplinar) para contribuir para o desenvolvimento, organizar e controlar as atividades propostas aos alunos.*
- *Apoiar o fortalecimento de habilidades relacionadas com a condução atividades planejadas.*

Grupos de discussão de práticas: é um trabalho multirreferencial em pequenos grupos (12 a 15 membros), coordenado por um professor mais experiente, que segundo a autora tem por base:

- *Apresentação de uma situação singular narrada por um professor que atuou ou presenciou tal situação.*
- *Exploração da situação e das questões que os membros do grupo colocaram ao apresentador.*
- *Formulação de hipóteses por outros membros.*
- *Meta-análise sobre o grupo de trabalho, seu dinamismo e produtividade.*

Também em Portugal, no ano letivo de 2009/2010, foi criado um programa que visou o acompanhamento do primeiro período probatório, este programa foi designado por *Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório*. Sediado na Universidade de Aveiro, e coordenado pela Professora Doutora Nilza Costa, este projeto adotou três diferentes linhas de trabalho que se completam entre si como mostra o esquema seguinte:



Esquema 1 – Linhas de ação do Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório¹

A Universidade de Aveiro estava responsável por assegurar as condições de desenvolvimento do trabalho do período probatório; promover a articulação entre a Universidade, as escolas e os professores mentores; ministrar formação aos professores mentores; e elaborar o relatório da atividade desenvolvida. Foi ainda criado um site², onde foram apresentadas as atividades desenvolvidas ao longo do programa, organizadas e disponibilizadas informações importantes, relativamente ao desenvolvimento do programa, com o intuito de ser um elo de comunicação, assim como, de dar visibilidade a todos os processos desenvolvidos neste.

Para além do que foi referido, ainda foram elaboradas cinco brochuras de apoio e formação no contexto do “Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores” desenvolvido no âmbito de um protocolo celebrado entre o Ministério da Educação, através da DGRHE, e a Universidade de Aveiro, através do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE).

¹ Retirado do site: <http://cms.ua.pt/saapp/>, no dia 23 de julho, pelas 22h30min.

² <http://cms.ua.pt/saapp/>

As cinco Brochuras que constituem a coleção **Situações de Formação** sistematizam e desenvolvem os materiais que foram produzidos e utilizados na formação de professores mentores no ano letivo de 2009-2010, ao longo de cinco sessões, com as seguintes temáticas:

Brochura 1 – Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional (Maria do Céu Roldão);

Brochura 2 – Planeamento e concepção da acção de ensinar (Teresa Leite);

Brochura 3 – Observação e análise de situações de docência (Pedro Reis);

Brochura 4 – Avaliação e regulação do desempenho profissional (Idalina Martins, Isabel Candeias e Nilza Costa);

Brochura 5 – Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios (Joana Campos e Teresa Gonçalves).

Os autores das cinco Brochuras pretenderam, ainda, ampliar o uso destes materiais a outras situações de supervisão e avaliação, com a intenção de fornecer algum apoio teórico e prático, quer aos professores avaliadores, quer aos professores avaliados, na medida em que a formação e o conhecimento desenvolvidos se centram nas diversas dimensões integradoras do ato de ensinar e nos processos da sua análise, desenvolvimento e supervisão. Deste modo pretendiam expandir o trabalho do programa, alargando o uso destes materiais à escola e seus diferentes atores, pela centralidade que estas temáticas assumem na ação dos professores e da escola. Para cada temática, apresentam-se materiais, sugerem-se metodologias de formação, fornecem-se textos de apoio e exemplos de tarefas, e ainda um conjunto de referências bibliográficas. Para além do *site* e das sessões o programa tinha ainda uma plataforma *moodle* que permitia a interação entre os participantes, das várias regiões de Portugal.

Os projetos e programas desenvolvidos noutros países demonstraram um acompanhamento coerente, numa perspetiva de formação ao longo da vida, realizando uma ponte entre a Formação Inicial e o Desenvolvimento Profissional, aumenta a taxa de sucesso e do sentimento de concretização do professor principiante, diminuindo a taxa de abandono da profissão. Esta ponte entre estes dois “mundos”, a Formação Inicial e o Desenvolvimento profissional deve ter por base um Programa de Indução, que articule o Período Probatório (primeiro ano de serviço) e os dois anos seguintes, perfazendo um total de três anos de acompanhamento. Três anos que são fulcrais para

que o professor principiante desenvolva competências profissionais que lhe permita transformar-se numa pessoa especialista em adaptar-se, preparada para uma aprendizagem produtiva ao longo da vida.

Ao longo dos últimos anos tem-se verificado uma maior preocupação em passar da intenção para a prática. Por todo o Mundo, tem-se desenvolvido diversos programas de indução. Uns da responsabilidade dos Governos, legislado, outros da Escolas de Formação de Professores, e outros informais. Em qualquer uma das situações as estratégias de indução apresentam divergências a vários níveis: objetivos, duração, natureza, financiamento e estratégias de implementação/ação. São vários os tipos de programas, no entanto verifica-se uma linha em comum, a utilização de um professor mentor, para acompanhar o professor principiante nos seus três primeiros anos de serviço.

Em Portugal os programas de indução têm um papel mais formal, pois está legislado e é promovido e organizado pelo Governo com o apoio em Universidade ou Escolas Superiores Públicas. Nesta situação pode-se dizer que o programa de indução apresenta pouca flexibilidade, ao contrário de países em que os programas de indução têm um papel informal e mais flexível, uma vez que estes não estão ao encargo do Governo.

Quer num caso quer no outro parece ser consensual, como diz Flores (2006), que os professores mentores que irão trabalhar com professores iniciantes devem possuir certas características pessoais (empatia, facilidade de comunicação, diplomacia, paciência, capacidade de resposta, flexibilidade) e profissionais de experiência (comprovada em suas classes, habilidades gestão de sala de aula, disciplina e comunicação com os colegas, alguma iniciativa para planeamento e organização). As qualidades possuídas por um professor orientador irão influenciar as relações estabelecidas com o professor iniciante. No entanto, é fundamental terem a capacidade de trabalhar juntos, com base na confiança mútua, respeito e crença de que cada um é capaz aperfeiçoar as suas competências.

5. Identidade Profissional

Ao longo dos tempos a construção do conceito da identidade profissional sofreu várias alterações em sequência da ação das relações sociais e dos seus agentes. Este conceito tem sido objeto de estudo, cada vez mais apetecível, por parte de várias ciências sociais. Existem diversas abordagens ao conceito de identidade profissional. No entanto verifica-se um conjunto de pontos em comum em todas elas, quando se referem que esta tem por base o desenvolvimento do próprio indivíduo e das suas interações com o meio envolvente.

Num estudo recente, em Portugal, Santos (2011), citando Dubar (2000), define **profissão** com um processo e produto social, historicamente construído. Referindo-se à **identidade profissional** como um fenómeno complexo, produto dos mecanismos de socialização secundária do indivíduo e que apresenta continuidades com o que designa por identidade herdada do sujeito e com identidade atribuída ao sujeito pelos outros.

Entre as várias abordagens sobre este tema, penso que a que tem mais interesse para este estudo é a noção de construção que a autora dá à identidade profissional. Segundo esta a construção de identidade profissional tem por base um processo reflexivo da própria pessoa, uma continuidade temporal e coerência na sua atividade profissional. Se pensarmos nesta construção na profissão de professor, só através de uma formação ao longo da vida, baseada no trabalho entre pares e com momentos de reflexão é que o professor encontra a sua identidade profissional e poderá desenvolver como profissional.

A autora diz ainda, que esta identidade é um processo no qual o reconhecimento, a valorização, a confirmação dos outros nos leva a uma negociação interna (subjéctiva) ou externa (objectiva) nas configurações identitárias que assumimos. Transpondo esta ideia para a profissão de professor, e mais concretamente para os primeiros anos de serviço, esta valorização, confirmação advirá do professor mentor, que terá um papel substancial no desenvolvimento dos alicerces da identidade profissional do professor principiante, assim como, os colegas com quem se relaciona quer pessoalmente quer profissionalmente.

Uma profissão caracteriza-se através de um conjunto de competências provenientes dos saberes específicos da área, e que a partir destes cada um dos profissionais se identifica.

Muitos autores, como Dubar (2000) e Blinn (1997), perfilham a ideia de que a cultura profissional tem por base um código próprio, que advém da interação dos profissionais na sua área de ação, permitindo a estes criar uma identidade própria ao grupo profissional. Neste grupo cada indivíduo apresenta uma *identidade virtual* (proposta ou imposta pelo outro), *identidade real* (interiorizada pelo indivíduo) e *identidade coletiva* (grupo profissional). É esta última que tem um papel fulcral no desenvolvimento da identidade profissional do professor principiante, pois é esta que, segundo Santos (2011, p.55), *pretende-se que seja gratificante e segura, facilitando o processo de introspeção e apropriação dos modelos e valores da organização ou do campo profissional e permitindo ao indivíduo identificar-se como um dos elementos do grupo.*

Na perspetiva de Nóvoa (1995, p.16), o desenvolvimento da identidade profissional dos professores é sustentado pelos três AAA: *A de Adesão, A de Acção, A de Autoconsciência:*

- *A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.*
- *A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.*
- *A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão dependentes deste pensamento reflexivo.*

Diamond (1991), citado por Nóvoa (1995), refere que a construção da identidade profissional de um professor é um processo complexo, mas que graças a este cada um se

apropriada do sentido da sua história pessoal e profissional. Se pensarmos nesta ideia em relação ao professor principiante essa construção da sua história tem início na sua própria experiência de vida, o “Eu pessoal” (Nóvoa, 2007), passa pela formação inicial, e tem como estrutura fundamental, nos primeiros anos de serviço (período de indução), através do qual ele começa a solidificar o seu “Eu profissional” (Nóvoa, 2007) e a construir uma identidade que irá sendo refeita através do seu percurso profissional.

6. Desenvolvimento Profissional

Ao longo dos tempos investigadores internacionais e nacionais, como Edelfelt (1975), Griffin (1983), Rudduck (1987), Ponte (1998), Formosinho (1998), Sarmiento (1999) entre outros, interpretaram o conceito de desenvolvimento profissional de diferentes modos.

No contexto deste estudo este conceito tem *uma conotação de evolução e continuidade*, na perspectiva de García (1999). Evolução porque o professor principiante passa, da fase de formação inicial, para o ativo, no qual irá desenvolver e aplicar um conjunto de teorias que aprendeu ao longo desta, para além de que a própria profissão de professor é uma profissão em constante movimento e evolução, que leva os professores a sentirem necessidade de estarem constantemente a refletir e a renovar os seus conhecimentos e prática; uma continuidade porque a formação inicial é apenas o primeiro passo para um caminho de desenvolvimento e investimento numa carreira.

Para muitos investigadores, este desenvolvimento profissional pode descrever-se como um ciclo de vida que apresenta um conjunto de fases, mais ou menos, análogas, de professor para professor. O investigador de maior referência nesta temática é Huberman (1995), que apresenta o ciclo de vida dos professores numa perspectiva de um todo, estabelecendo conexões entre a idade, as fases da vida, as características pessoais e profissionais de cada indivíduo. Deste modo o autor apresenta as seguintes fases de desenvolvimento do professor:

1ª Fase: A entrada na carreira (primeiros três anos):

A entrada na carreira, como referido anteriormente, é caracterizada por dois estágios distintos: *Sobrevivência e Descoberta*.

É esta fase que apresenta uma maior relevância para o estudo, no entanto considera-se coerente a apresentação das restantes fases, de modo a perceber o desenvolvimento profissional, como uma aprendizagem ao longo da vida.

2ª Fase: A estabilização (4-6 anos)

É a chamada fase do *comprometimento definitivo ou da estabilização e consolidação de um repertório pedagógico*, que segundo o autor, leva o professor a uma tomada de escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente com o ensino) e a uma evolução profissional administrativa (nomeação oficial). É uma fase de dualismo entre a tomada de decisão perante as oportunidades e a escolha definitiva pela profissão que é sinónimo da eliminação de outras possibilidades.

A partir desta fase, muitos estudos divergem, no que diz respeito às fases de desenvolvimento profissional. No entanto o autor refere que na maioria dos casos a fase seguinte é descrita como um momento de experimentar e diversificar as atividades profissionais, dentro e fora da sala de aula.

3ª Fase: A experimentação e diversificação (7-25 anos)

Os professores *lançam-se numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.*

Conjuntamente com esta fase (experimentação) sobressaem sentimentos de dúvida que levam o professor a questionar-se em diferentes momentos. Se por um lado entra numa fase de rotina social e profissional, por outro, a experimentação e as constantes

alterações estruturais levam-no, por vezes, a fracassos e a um desgaste energético que desencadeia a *crise*. O autor refere ainda, que esta *fase de pôr-se em questão*, pode repetir-se ao longo do desenvolvimento profissional em diferentes momentos.

4ª Fase: A serenidade e o distanciamento afectivo (25-35 anos)

Após um momento de questionamento advém uma fase de equilíbrio, entre as dúvidas de alguém que se questiona, sobre o de já não ter energia, porque não é novo, e o de se sentir mais seguro porque possui um percurso que lhe permite enfrentar uma avaliação por parte de outros colegas. Nesta fase verifica-se um distanciamento para que com os alunos não só por parte do professor, mas igualmente, por parte dos alunos, que vêm na imagem de um professor mais novo um irmão, e nestes casos já o vêm como reflexo da autoridade dos pais.

5ª Fase: O Conservadorismo e lamentações (25-35 anos)

Nesta fase, os professores são considerados “*rezingões*”, pois estão constantemente a queixar-se de que: os alunos são menos disciplinados, menos motivados; os colegas menos empenhados, menos sérios; as políticas educacionais confusas, sem orientação clara e em constante alteração. Para além do desenvolvimento profissional, existe, nesta fase, um fator muito importante que é a própria idade do professor, que a partir dos 50 anos apresenta uma maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, uma resistência às inovações, uma nostalgia face ao passado e uma mudança de perspectiva face ao futuro.

6ª Fase: O Desinvestimento

Esta é caracterizada por um desinvestimento sereno ou amargo, dependente dos sentimentos de serenidade ou conservadorismo que precedem esta fase.

Em suma o desenvolvimento profissional apresenta um conjunto de situações, não lineares, que são influenciadas por uma enorme variedade de fatores.

O desenvolvimento profissional de um professor, não pode ser visto de uma forma estanque, pois como diz Nóvoa (2007) o professor tem um “Eu pessoal” e um “Eu profissional” que se completam e interagem, levando a um desenvolvimento pessoal e profissional, que passa por várias fases. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, e no sentido do estudo, é importante salientar que este tem início na formação inicial, mas que tem uma fase importantíssima, a inserção na carreira.

“O objectivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que os professores (...) pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência.”

(Bogdan & Biklen, 1994)

O presente capítulo tem por finalidade explicar os fundamentos da investigação realizada, a sua metodologia e outros aspetos respeitantes ao seu desenvolvimento. Começa-se por apresentar o paradigma do estudo, a metodologia e o contexto em que este se realizou. Apresentam-se os participantes explicando a forma como foram operacionalizadas as opções na fase da recolha e da análise de dados. Por último apresentam-se algumas questões do foro ético e deontológico do investigador.

1. Problemática da Investigação, Objetivos e Natureza do Estudo

A pesquisa desenvolvida centrou-se nos primeiros anos de serviços dos professores. Teve como objeto de estudo o desenvolvimento de seis professores do segundo ciclo do Ensino Básico da Variante de Matemática e Ciências da Natureza e tem como objetivos: descrever e compreender os primeiros anos de inserção na profissão docente; identificar as suas dimensões mais relevantes; caracterizar os fatores que se revelam facilitadores ou que condicionam o desenvolvimento profissional dos professores principiantes, assim como os contextos que se revelam facilitadores ou constrangedores desse mesmo desenvolvimento.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o principal objetivo de um investigador é o de compreender, de um modo detalhado, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência. Assim esta metodologia de investigação teve por base a necessidade de focar esta na ação individual, singular e total dos professores, assim como nos contextos e processos institucionais em que eles se desenvolvem. Deste modo pretendeu-se adotar uma estrutura de investigação que conseguisse entrar no mundo pessoal de cada professor, ou seja, o modo como cada um interpreta as vivências, que sentimentos lhes dão e que predisposições têm para ultrapassar certos obstáculos.

Foi assim intenção deste estudo conhecer e compreender o sentido que estes professores conferem às experiências que realizaram, assim como os modos como estas influenciaram o seu desempenho na profissão. Para tal, esta investigação centrou-se num paradigma interpretativo com especial ênfase nas abordagens narrativo-biográficas utilizando a entrevista semiestruturada, como meio de recolha de dados. Na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos são designados por qualitativos, pois estes são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, motivo este que levou a que este estudo apresentasse uma abordagem qualitativa.

Destas finalidades emergem as seguintes questões:

1. Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão dos jovens professores?

2. Quais as principais dificuldades/ problemas com que se defrontam os professores nos primeiros anos de inserção na profissão?
3. Como atuam os professores principiantes? Que mudanças apresentam na sua prática? O que persiste?
4. Como se desenvolve o sentimento de pertença ao novo grupo profissional?
5. Quais as características dos contextos de trabalho em que os professores principiantes estão inseridos que se revelam facilitadores e/ou constrangedores dessa inserção?

Relativamente aos dados obtidos nas entrevistas, foram organizados, divididos em categorias e sintetizados de modo a permitir uma melhor compreensão e aquisição das suas informações para posterior apresentação.

2.Contexto do Estudo

2.1. Caracterização dos Participantes

Os participantes, para a realização do estudo são seis professores do segundo ciclo do ensino básico, da variante de matemática e ciências da natureza, que realizaram o curso na Escola Superior de Educação de Lisboa, e que terminaram o curso no último e penúltimo ano antes dos novos cursos (Bolonha). A escolha prende-se pela facilidade de contacto com estes elementos, para além, de pretender-se garantir que a formação inicial dos entrevistados tivesse um tronco comum. Cinco destes professores terminaram a licenciatura no ano letivo de 2007/2008 (pertenceram à mesma turma) e o sexto no ano de 2008/2009 (iniciou o curso com os restante entrevistados, mas por motivos pessoais, só terminou um ano após). Encontram-se todos a lecionar. Foram contactados via telefónica explicando a natureza e objetivos do estudo, pedindo-se a sua colaboração para a realização de uma entrevista semiestruturada.

Dos professores entrevistados cinco são do sexo feminino e um do masculino, com idades compreendidas entre os vinte e cinco anos e os quarenta e seis, (cinco dos entrevistados tinham menos de trinta anos e um tinha quarenta e seis). Embora exista uma amplitude acentuada de idades, estes dispunham de uma experiência profissional

de 3 e 4 anos respetivamente quando a data da entrevista. Todos eles encontram-se na situação de contratados.

Dos seis entrevistados todos escolheram o curso como primeira opção encontrando-se realizados com a escolha feita. De salientar que destes apenas um participante tinha alguma experiência na área antes da formação inicial. Experiência de lecionação em cursos profissionais. Este elemento optou por realizar a formação inicial, em virtude de não ter grau académico, o que estava a ser um entrave na sua atividade profissional.

Estes seis participantes possuem as condições consideradas adequadas para o estudo: encontrarem-se no início de carreira; serem professores do segundo ciclo, variante de matemática e ciências da natureza; terem realizado a formação inicial na mesma escola de formação.

3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

3.1. As Entrevistas

Numa investigação naturalista a técnica mais utilizada é a de entrevista. Neste caso foram realizadas seis entrevistas a (com menos de quatro anos de serviço) e que estavam a exercer funções.

Tal como refere Afonso (2005, p.97):

A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone.

Neste estudo o tipo de entrevista realizada foi a entrevista semiestruturada, ou seja, uma entrevista que teve um guião como instrumento de organização, organizado por objetivos específicos aos quais estavam relacionados um conjunto de questões. O guião foi construído com base em estudos realizados anteriormente, nomeadamente o de Pereira (2006): *Quando os alunos se transformam em professores*. Este guião tinha

como função apurar dados que pudessem ter relevância no objetivo do estudo tendo em atenção os resultados de outros estudos realizados anteriormente, quer qualitativos quer quantitativos.

A utilização de entrevista semiestruturada com um guião permitiu uma amplitude dos temas de modo a realizar-se adaptações sempre que necessário às questões de apoio, ou reforçar ideias através de diversas táticas, como refere Afonso (2005, p.99).

Para a expansão e clarificação de respostas, podem ser usadas diversas táticas: repetir o que o entrevistado disse, por outras palavras, para confirmar o sentido; pedir exemplos; solicitar que explicita interpretações, causas ou objectivos; pedir clarificação de contradições; (...).

O guião tinha por base encontrar respostas para as questões do estudo.

Deste modo foi importante conhecer a formação e experiência antes da formação inicial, durante e logo após, com o intuito de estabelecer ligações entre a formação inicial e as suas práticas e com a existência ou não de dificuldades, constrangimentos e /ou situações facilitadoras de ingresso na carreira.

Pretendeu-se, igualmente, caracterizar e compreender a funcionalidade das organizações escolares onde se encontravam inseridos os professores principiantes pela primeira vez.

As entrevistas foram realizadas em locais escolhidos pelos entrevistados, com a intenção de proporcionar a estes um local do seu agrado, fora do ambiente escolar e confortável para eles.

O guião da entrevista (anexo I) encontra-se organizado em nove grupos, sendo o primeiro e o último, a legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado e o agradecimento da entrevista, respetivamente.

O segundo grupo de perguntas tinha por objetivo identificar a existência ou não de experiência profissional prévia à formação inicial.

O terceiro grupo pretendia-se reconhecer quais as motivações que levaram os entrevistados a escolher a profissão de professor.

No quarto grupo questionam-se os entrevistados sobre as suas experiências ao longo da

formação inicial, referenciando aspetos positivos e negativos.

No grupo seguinte, quinto, interroga-se os entrevistados no que se refere aos sentimentos que estes tiveram a quando o momento da conclusão da formação inicial e do tempo de espera até à primeira colocação em escola.

Na continuidade do guião, segue o grupo seis, que pretende permitir a caracterização do percurso de inserção na carreira dos entrevistados.

Posteriormente a este grupo, o grupo sete, pretende distinguir o tipo de experiências vividas pelos professores principiantes nas suas primeiras experiências profissionais.

Por fim, no grupo oito, a intuição é de levar os professores principiantes a realizarem um balanço sobre as experiências, assim como, intender as perspetivas futuras destes.

Todas as entrevistas foram gravadas, com a autorização dos entrevistados, em áudio e posteriormente transcritas. Após transcrição (Anexo II) estas foram enviadas aos entrevistados por *mail*, com o intuito de estes referem as suas repostas e confirmarem as ideias chaves das suas repostas.

3.2. Análise de Dados

Posteriormente à transcrição das entrevistas, estas foram analisadas e organizadas segundo categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo (anexo III), tendo por base os conteúdos relevantes no que diz respeito às questões de investigação. A cada categoria foi atribuída uma cor, que foi usada na análise das entrevistas. A estrutura final da codificação é a seguinte:

Categoria		Subcategoria	
EP	Experiência Profissional	Prévia a Formação Inicial	PFI
MEP	Motivações para a Escolha da Profissão	Pessoais Profissionais Percurso Escolar Nível de Escolaridade Escolha das Disciplinas	P Pr PE NE ED
OEP	Opções de Escolha da Profissão	1ª Opção 2ª Opção	1.O 2.O
EFI	Experiência na FI	Aspetos Positivos Aspetos Negativos Caracterização do futuro professor Reflexão Pessoal	AP AN CFP

		Relações Humanas	RP RH
CFI	Conclusão da FI	Sentimentos Ansiedade Dificuldades Concurso Nacional	S A D CN
IP	Inserção na Profissão	Percurso Profissional Acompanhamento Sentimento Primeiro Contacto Situações Facilitadoras Dificuldades Expectativas Preocupações Condições de Trabalho Integração Resolução de Problemas Apoio Familiar Planificação de Aulas	PP Ac Se PC SF Di E Pr CT I RPr AF PA
EP	Balanço da experiência profissional no fim do terceiro ano de exercício profissional	Contexto Escola Contexto Sala de Aula Cargos Constrangimentos Sentimento de ser Professor Relações com os Colegas Desenvolvimento Profissional	CE CSA Ca C SsP RC DP
BPF	Balanço/Perspetivas futuras	Avaliação do trabalho Desenvolvido Contexto de inserção Profissional Ingresso no ensino Público Escola Própria Perspetiva para o Futuro Sistema de Formação	AtD CiP Iep Ep PpF SFor

Quadro II – Categorização das entrevistas

3.3 Confiança e Validade

Considerando que o tronco base deste guião de entrevista foi utilizado anteriormente para outros estudos, dentro da mesma área, crê-se que este é válido e que apresenta um grau de confiança bastante satisfatório.

4. Questões Éticas e Deontológicas do Investigador

Se formos à origem e ao significado da palavra ética, esta deriva do grego “ethos” e significa “carácter” (sendo esta o estudo constante entre conceitos antónimos “bom” e “mau”, “certo” e “errado”)., não criará dúvida alguma que é fundamental para qualquer

investigador a existência de um enorme cuidado com a conduta tomada ao longo do processo de investigação.

É certo que o investigador em educação tem que ter presente todas as questões relacionadas com a ética ao longo de todo o processo de investigação. De acordo com informação recolhida da leitura do texto “ Ethical Standards of the American Educational Research Association” pode-se afirmar que sendo a educação uma ciência orientada para o melhoramento e aperfeiçoamento da vida dos indivíduos e das sociedades, toda e qualquer investigação realizada nesta área deve sempre procurar: “proteger” a população escolar de qualquer tipo de “dano”; ter em atenção que este tipo de investigação por norma está direcionada para grupos específicos (os alunos, os professores e restantes atores educativos) que são bastantes vulneráveis à ação dos investigadores.

O investigador em educação deve procurar manter a integridade de todo o processo, da comunidade envolvente na pesquisa e de todos aqueles com os quais mantenham relações profissionais.

Uma avaliação contínua e bem estruturada de todo o processo de investigação proporcionou a prevenção dos aspetos éticos e, ainda, a adequação científica destes princípios no quadro dos seus padrões “mais altos”.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

“ A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação.”

(Natércio Afonso, 2005)

Neste capítulo pretende-se apresentar os resultados obtidos na análise de conteúdo, realizada às entrevistas aplicadas aos professores principiantes. Para este efeito e com o intuito de tornar esta apresentação clara e coesa, em primeiro apresenta-se os resultados obtidos da análise das entrevistas seguindo os temas do guião da entrevista.

Com a intenção de tornar a leitura da informação mais clara, sempre que oportuno, é apresentado um quadro que permita sistematizar e simplificar a informação recolhida dos dados.

1. Apresentação dos Resultados

1.1. Experiência Profissional

Relativamente à primeira categoria verificou-se que apenas um dos professores principiantes tinha experiência na área do ensino, ou seja cerca de 17% dos entrevistados.

Dou formação, mas sempre foi a maiores de quinze anos. (PP4)

Os restantes, 83%, não tinham qualquer tipo de experiência na área, no entanto dois dos professores principiantes ao longo do seu percurso de juventude estiveram em contato com crianças e adolescentes numa posição de supervisão destes.

(...) a minha mãe é auxiliar de educação num colégio (...) e muitas vezes quando saía da minha escola básica ia ter com a minha mãe. (...) Ia ter com ela ficava na sala onde ela estava e brincava. Ah! Portanto, tinha algum dinamismo com as crianças. (PP1)

(...) entre os dezoito e os vinte e dois, já nos era pedido que trabalhássemos algumas vezes com as crianças, que ficássemos responsáveis em pequenas alturas por elas. (PP1)

(...) eu pratiquei futebol durante vários anos, até aos dezoito anos e percorri as camadas todas. E aí tive experiências, (...) eramos juniores e trabalhávamos com as escolinhas de futebol. Mas só aí, ao nível do futebol, porque de resto não. (PP5)

1.2. Motivações para a Escolha da Profissão

Nesta categoria sobressaem as motivações pessoais, essencialmente no que diz respeito ao gosto pessoal pelo ensino. Dos entrevistados 100% referiu que foram essas as principais razões pela qual ingressaram num curso de formação de professores.

(...) sempre quis tirar um curso que me permitisse trabalhar com crianças. (PP1)

Sempre gostei e sempre disse que queria ser professora. (PP5)

No entanto as influências familiares também se apresentam como fatores de influência na escolha da profissão. Dos professores principiantes entrevistados 50% referiu que se sentiu influenciado por ter familiares professores ou trabalhadores na área do ensino ou por ter familiares a formarem-se em áreas relacionados com o ensino.

(...) a minha irmã, veio para cá para ser professora (na ESE) de português/inglês, a minha mãe é professora do primeiro ciclo... (PP2)

E na família tenho o meu irmão que também é professor (...). (PP6)

Um fator interessante pela escolha das disciplinas a lecionar é o modo como a matemática é vista na sociedade. Dos professores principiantes entrevistados 50% apresentaram-se como antagonistas a esta teoria de que a matemática é a disciplina difícil no ensino.

Um dos grandes motivos que os levaram ao ensino e mais concretamente ao ensino das ciências exatas é a questão de quererem combater a ideia de que a matemática é difícil e demonstrarem que esta poderá ser tão agradável e divertida quanto outras disciplinas. Verificou-se ainda que mesmo eles tinham apresentado dificuldades ao longo do seu percurso escolar na disciplina de matemática.

(...) isso os motivos não teve haver com a média porque eu ao nível do secundário tive grandes dificuldades com a matemática.(...) Mas eu gosto eu quero! Eu quero tornar a matemática fácil. (PP1)

Desde muito pequenina que uma das minhas maiores dificuldades era a matemática. (...) Então uma das coisas que me levou a este curso, foi mesmo isso, foi tentar ajudar outras crianças a tentar superar as dificuldades que eu própria tive. (PP3)

1.3. Opções de Escolha da Profissão

Os professores principiantes ao serem questionados sobre a sua primeira opção de escolha de profissão foram unânimes a ter referido o ensino como a primeira opção no concurso de acesso à faculdade. No entanto um dos professores principiantes demonstrou não ser esta a sua primeira opção pessoal, seria engenharia de telecomunicações. Esta opção não foi tida em atenção no momento do concurso à faculdade, devido ao receio pessoal do professor principiante não se sentir, no futuro, um bom profissional nesta área. Deste modo 100% dos professores principiantes entrevistados apresentaram como resposta, sendo o curso que frequentaram o primeiro na opção de entrada no ensino superior.

1.4. Experiência na Formação Inicial

Com base na análise das respostas dos professores principiantes o percurso da formação inicial demonstrou-se algo de agradável e construtivo para estes. Salientam pela positiva as atividades práticas, os trabalhos de grupo e o estágio.

(...) o nosso curso era muito prático. Porque haviam muitos trabalhos de grupo que exigiam muito que nós nos dessemos bem, uns com os outros, e que partilhássemos muito tempo uns com os outros. (PP1)

Os estágios para mim eram sempre o que eu mais gostava, o que mais me motivava. Porque era realmente o que nós estávamos a fazer. Íamos praticar o que realmente nós queríamos e era aquilo mesmo que eu gostava. (PP3)

Nos estágios é que nós realmente pomos em prática tudo aquilo que nós aprendemos. E aí sim, vamos tornar-nos, pouco a pouco, em professores. (PP5)

No entanto no que se refere à prática pedagógica eles consideram-na insuficiente, ou seja, 83% dos professores principiantes consideram que o tempo de estágio é pouco para poderem perceber o funcionamento das atividades letivas. Para do sentimento de necessidade de estarem perante uma turma sozinhos, sentirem-se realmente responsáveis por uma turma.

(...) nos nossos estágios, (...) nós nunca estamos sozinhos, numa sala de aula com uma turma. (PP1)

A questão negativa é que eu acho que devíamos perceber melhor como é que era esta questão de... de dar aulas, de sermos responsáveis pela aquela carga horária. (PP1)

Existe um professor principiante que referiu ainda que no que diz respeito ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais apenas obteve conhecimentos teóricos. Pois nunca, na prática/estágio, teve qualquer contacto com alunos com necessidades educativas especiais.

No nosso curso, não existe quase nada do ensino especial, se calhar eu punha, de certeza absoluta, mais alguma coisa nesse sentido. (PP3)

Também prática, para nós podermos saber o que é a educação especial e como trabalhar. (PP3)

Salienta-se a questão do professor principiante 4 que já tinha alguma experiência na formação de jovens adultos, mas que não tinha qualquer formação na área da educação, e que se refere à formação inicial como uma solidificação e reestruturação de alguns conhecimentos práticos que já tinha adquirido ao longo da sua prática.

Obviamente que eu durante a formação fui atualizando e aprofundando, pontos que eu tinha consciência que precisava deles. Portanto só me enriqueceu e fortaleceu-me as bases.(PP4)

A análise das respostas demonstra ainda que os professores principiantes consideraram que o percurso da formação inicial lhes permitiu construir bases firmes no que diz respeito ao conhecimento científico das disciplinas que lecionam.

Relativamente aos aspetos menos positivos 100% dos professores principiantes salientaram questões relacionadas com a legislação e burocracia que advém no trabalho de um professor. Eles não se consideram preparados para serem diretores de turma e por vezes não acompanham o tipo de linguagem que se utiliza na sala dos professores e nas

reuniões. Todas as siglas utilizadas no quotidiano de um professor, a legislação que este tem de conhecer, são aspetos que os professores principiantes consideram não estar desenvolvidos ao longo da sua formação inicial.

Durante o estágio só tivemos, assim..., “por cima”, em relação a reuniões e parte burocrática dessas coisas. Por exemplo, eu acho que nós vimos mal preparados para diretores de turma. (...) Ando a fazer coisas bastante burocráticas e que são importantes e necessárias, fazem parte da vida escolar, e nós vimos muito mal preparados da ESE nessa área. Saímos professores, tudo bem, mas diretores de turma, não. (PP2)

Não sabemos o que é que é preciso numa direção de turma. O que é que são os códigos todos malucos (...) Mas deveria haver uma cadeira no final do curso, uma coisa qualquer, que orientasse para isso. (PP4)

Ao longo da formação inicial os professores principiantes criaram uma ideia do futuro professor como alguém *que quer ser professor (PP5)*, com *capacidade de adaptabilidade (PP4)*, alguém que saiba ser um bom *transmissor e tutor (PP2)*. O futuro professor é aquele que tem de *saber bastante dos métodos de ensino (PP6)*, que saiba *ter a capacidade de pedir aos alunos feedback (PP1)* e *principalmente gostar do que está a fazer (PP3)*.

Em síntese pode-se verificar que os professores principiantes caracterizam a sua formação inicial como um percurso que os preparou numa maneira geral para a profissão nas áreas do domínio científico, dos conceitos e conteúdos a lecionar nas áreas curriculares. No entanto sentem que não estão preparados para trabalhar toda uma área paralela ao ensino que se verifica na profissão, ou seja, a parte burocrática que advém do funcionamento de uma escola.

Para além desse aspeto, existe um outro referenciado por 33% dos professores principiantes, que é o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. Não se sentem preparados para trabalhar com estes alunos, sentem que o conhecimento que trazem é muito diminuto para poderem desenvolver estratégias adequadas ao perfil de cada um dos alunos com estas características.

Embora os professores principiantes vejam o estágio como uma fase da formação inicial, muito importante, consideram breve os momentos que tiveram em contacto com a sala de aula, salientam a questão de as turmas não serem deles ao longo de um ano letivo e que não sabem organizar um ano letivo no seu todo.

1.5. Conclusão da Formação Inicial

Após o término da formação inicial 100% dos professores principiantes foram invadidos por um conjunto de sentimentos de características opostas e que os levou a momentos de insegurança e medo contrapostos a momentos de alegria e certezas.

Ok! Acabei o curso e agora, será que vou ficar empregado? (...) (PP2)

O sentimento foi desta já me safei, vamos ver a próxima. Vamos ver o que vai acontecer agora. (...) Medo, de não arranjar trabalho, mas ao mesmo tempo a Alegria, pois já tinha terminado, já posso ir buscar o que tanto anseio, que é trabalhar no que gosto e ser retribuída no final do mês, ou seja, não depender diretamente dos pais. É tudo uma grande confusão. (PP3)

Alívio! Consegui! (PP4)

Medos. (...) um sentimento de esperança, e de incertezas e também de dúvidas, o que é que será o meu futuro? (PP5)

Foi muito confuso na minha cabeça. (PP6)

Insegurança e medo por não arranjar trabalho, ou por não serem capazes de exercer com qualidade a profissão. Insegurança e medo por não saberem o que viria no futuro, quem estaria ao seu lado, pois os colegas de curso não seriam.

Já está! Já vou trabalhar! Como é que isto vai resultar? Será que vou ter lugar? Será que não vou? Ah! Como é que me vou sair sozinha? A carga de trabalho? (...) A minha primeira preocupação foi: será que consigo trabalho? (PP1)

E agora o que é que vou fazer da vida? Será que eu vou conseguir entrar? (PP2)

Enviei currículos para tudo quanto era sítio. (PP3)

Vou ser colocada, ou não vou ser colocada? (PP5)

Como se pode analisar nas repostas dos professores principiantes a dúvida sobre a colocação invadia os sentimentos provocando uma grande insegurança que se fez acompanhar pelo medo.

*O sentimento de estar preparado não existia, sentimento era de **muito medo**, medo, terror, mesmo terror, (...) era medo de nunca ter tido uma turma minha. Eu lembro-me o meu medo era ter vinte e tal crianças à minha frente e ser responsável pelo futuro de cada uma delas àquelas disciplinas. (PP2)*

*Também o **medo** porque não sabia o que é que aí vinha. Tinha algum receio ... e se agora não for capaz? Sim eu estava preparada, mas e se agora não for capaz? (PP3)*

*Foi assim o meu sentimento com muita calma. Mas com muito **receio** acima de tudo. (PP6)*

O medo descrito pelos professores principiantes não advinha apenas da incerteza do futuro, ou seja, se seriam ou não colocados, se teriam ou não trabalho quando chegassem a setembro. Este medo era igualmente um complemento de insegurança sobre as suas capacidades perante uma turma, as dúvidas sobre se seriam ou não capazes de ensinar uma turma inteira e sozinhos, foi algo que esteve presente no momento da conclusão da formação inicial. A incerteza das suas capacidades como profissionais esteve sempre presente após a fase da formação inicial.

Infelizmente eu não posso dizer que tenha saído da ESE a sentir-me super confiante, que iria conseguir entrar em qualquer sítio, que iri ali dar uma aula de cinco estrelas. (PP2)

Também o medo porque não sabia o que é que aí vinha. Tinha algum receio ... e se agora não for capaz? Sim eu estava preparada, mas e se agora não for capaz? (PP3)

*Como é que será o meu primeiro ano sem a minha colega de estágio ao lado? (...)
Até me recordo, que quando recebi a minha primeira proposta para dar aulas
estava completamente desorientada. Eu: calma acabou o estágio estás sozinha
por isso calma. (PP6)*

Em suma, pode-se verificar que, os sentimentos que predominaram foram os da insegurança e medo de um futuro incerto e visto de um modo mais solitário e individual, o que se contrapõe com a experiência eu os professores principiantes tiveram ao longo da formação inicial. Por outro lado, o sentimento de concretização de uma nova etapa da vida e o acreditar de um futuro diferente e mais autónomo (para com a família) esteve sempre ao lado e a dar um conforto e esperança de que iriam conseguir vencer esta nova etapa das suas vidas.

1.6. Inserção na Profissão

Dos seis professores entrevistados três iniciaram o seu percurso profissional nas atividades extracurriculares, ou seja 50%. Dois foram lecionar em colégios privados, 33%, sendo um deles de educação especial, e por fim um, 17%, foi lecionar cursos de formação à noite. Podemos então refletir e verificar que em nenhum dos casos a inserção na profissão se realizou via ensino corrente e estatal que era o anseio dos professores entrevistados. De salientar ainda, que um dos professores principiantes que esteve nas atividades extracurriculares a determinado momento conseguiu ir lecionar matemática e ciências da natureza no ensino particular, acumulando os dois serviços.

Com o intuito de se perceber melhor qual o percurso individual de inserção na carreira dos entrevistados apresenta-se um quadro. Neste encontra-se por ano letivo o percurso que cada um realizou até ao ano letivo de 2010/2011.

	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	<i>2010/2011</i>
PP1	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Extracurriculares de música (iniciou em setembro) • Colégio Privado (iniciou em novembro, horário incompleto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Colégio Privado (iniciou em setembro; horário completo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino estatal (iniciou a 7 de setembro na segunda cíclica do concurso; horário completo)
PP2	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico superior (Laboratórios de ciências da ESE Lisboa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico superior (Laboratórios de ciências da ESE Lisboa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Estatal (iniciou em setembro numa Escola TEIP; Horário completo)
PP3	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Extracurriculares de música (iniciou em setembro e terminou em dezembro) • Instituição de Educação Especial (iniciou em dezembro e manteve-se até à data da entrevista) 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituição de Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituição de Educação Especial
PP4	(Ainda estava a estudar)	(Ainda estava a estudar)	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Estatal (iniciou em Setembro e esteve até novembro numa escola TEIP; horário incompleto) • Ensino Estatal (curso PIEF noturno; horário incompleto)
PP5	<ul style="list-style-type: none"> • Colégio Privado Católico (foi à entrevista em julho e foi selecionada; horário completo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Colégio Privado Católico 	<ul style="list-style-type: none"> • Colégio Privado Católico
PP6	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Extracurriculares de educação física (iniciou em outubro e terminou em fevereiro) • Ensino Estatal (iniciou em fevereiro e terminou no final do ano letivo, horário incompleto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Estatal (Escola TEIP; horário incompleto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Estatal (Escola TEIP a mesma que no ano anterior; horário completo)

Quadro III – Percorso individual na inserção na carreira

Dos seis professores principiantes entrevistados três deles começaram o seu percurso pelas atividades extra curriculares. Estes demonstraram uma atitude de placidez perante

o seu percurso pelas atividades extra curriculares, vendo este como algo construtivo e um percurso normal perante as saídas profissionais atuais, no entanto demonstraram algum desagrado devido ao não enquadramento dos seus estudos da formação inicial, no que diz respeito ao serviço prestados nestas atividades.

Portanto acho que foi ótimo para eu me ambientar a uma sala de aula, a estar só eu com eles. (PPI)

(...) um bocado chateada porque também não era aquilo que eu queria. AEC é bom para quem não tem nada o que fazer, mas não é para aquilo que nós estudamos. Não é aquilo que nós queremos, a turma não é nossa, é de outro.(PP3)

Uma situação que ressalta a atenção é a dos professores principiantes que conseguiram colocação numa escola estatal, todos eles iniciaram numa escola TEIP, ou seja, numa tipologia de escola que é conotada como complicada, com elevado insucesso e que a maioria dos professores coloca no fim das opções do concurso público. Esta tipologia de escola deveria ter como critério de seleção de professores a experiência, o que se verifica que não ocorre, na maioria das vezes. A necessidade de preencher o quadro de professores para um ano letivo, leva os diretores destas escolas selecionar professores principiantes para lecionar nestas.

No que diz respeito aos horários, estes, quando completos, não previam a redução que a lei refere a quando o período probatório. Relativamente aos que estiveram a lecionar em horário incompleto este não foi em virtude do tempo de serviço, pois mais uma vez, a redução prevista por lei, para quem tem menos de três anos de serviço, não foi contemplada.

Existe um outro aspeto que está previsto por lei e que em nenhum dos casos foi contemplado. Aos professores principiantes não devem ser atribuídas funções além do lecionar as disciplinas para que está preparado. No quadro seguinte podemos verificar quais os cargos que os professores principiantes tiveram ao longo dos primeiros anos de serviço.

	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	<i>2010/2011</i>
<i>PP1</i>	• Direção de turma	• Direção de turma • Coordenadora disciplina (Ciências da Natureza)	
<i>PP2</i>			• Direção de turma
<i>PP3</i>		• Coordenadora da parte da escolaridade da instituição.	
<i>PP4</i>			• Ensino PIEF
<i>PP5</i>	• Direção de turma	• Direção de turma • Coordenadora de Departamento de Ciências Exatas	• Direção de turma • Representante de disciplina (matemática)
<i>PP6</i>	• Delegada de disciplina (ciências da natureza)	• Direção de turma • PCA	

Quadro IV – Cargos dos professores principiantes

Aos analisarmos o quadro, verificamos que nenhum dos professores principiantes passou por um período de indução como está previsto em lei. Todos eles tiveram cargos e/ou turmas que segundo a lei não deveriam ser entregues a professores em início de carreira.

A inserção na carreira se realizou apoiada em alguns colegas e familiares. Em nenhum dos casos verificou-se um acompanhamento de acordo com a lei, ou seja, acompanhados por um tutor (professor mais velho), com experiência e a quem lhe é atribuído um horário para poder acompanhar o professor principiante. A apresentação foi realizada pela Direção da Escola/Instituição e posteriormente os professores principiantes foram encaminhados para os respetivos coordenadores de disciplinas ou departamento, que se demonstraram disponíveis, em todos os casos, para ajudar caso tivessem alguma dúvida. No entanto verifica-se que a ajuda é realizada quando pedida pelo professor principiante. Não existe uma disponibilidade, nem horário, para a realização deste apoio periódico e regular, como previsto em lei.

A inexistência de um acompanhamento adequado dos professores principiantes levou-os a aumentar o sentimento de insegurança que eles já traziam consigo devido à inexperiência. Alguns descrevem esse medo como um *medo do desconhecido (PP5)*, *medo de falhar*, *medo de não lhes transmitir, mesmo medo de não os conseguir manter quietos. Medo que de repente houvesse uma confusão geral na sala e eu não*

conseguisse acalmar, não conseguisse dar a volta (PP3). Para colmatar este medo, dos seis professores entrevistados, cinco afirmaram ter procurado ajuda nos pares, nos antigos colegas da formação inicial e nos familiares. Apenas um afirmou ter procurado respostas individualmente.

(...) com as colegas que ficaram da ESE, por vezes se tenho dúvida em alguma coisa. (PP1)

O ano passado como trabalhávamos em grupo e eramos vários, às vezes tinha dúvidas em algumas coisas e pedia aos colegas. (PP1)

Nesse primeiro ano um grupo da nossa turma, restrito, quatro cinco, partilhávamos quase diariamente os nossos anseios, as nossas dificuldades, como superá-las. (PP5)

No que diz respeito aos professores principiantes que iniciaram a sua carreira no ensino particular, referiram que a questão de as escolas terem poucos professores terá sido um aspeto negativo na sua inserção, pois não tinham muitos colegas com quem trocar opiniões, ideias ou tirar dúvidas.

(...) só tinha mais uma colega. Essa colega era do primeiro ciclo. Trabalhámos diretamente. E eu não tive uma boa relação com essa senhora. (PP3)

Um aspeto que os professores principiantes referem como ter sido algo de negativo na sua inserção profissional foi a parte burocrática que advém do trabalho de uma escola. Toda a linguagem utilizada e a nomenclatura mostraram-se quase totalmente desconhecidas para os professores principiantes.

Reuniões com encarregados de educação, eu sabia que elas existiam, mas durante o estágio, nada. E agora são muitas. (...) E reuniões de diretores de turma e reuniões de... quer dizer, eu não estava habituado a tantas reuniões. (PP2)

A relação com os encarregados de educação foi referida por 83% dos professores principiantes como um aspeto que os preocupou, pois não sentiam qualquer preparação para esta relação. No entanto após um primeiro contacto a ansiedade e os receios foram-se dissipando dando lugar a um sentimento de confiança e cooperação entre os professores principiantes e os encarregados de educação.

Nervoso, de certeza absoluta. Estava com algum medo, alguma apreensão. Quer dizer, é a primeira vez que nós estamos perante um adulto para falar do seu educando. (...) Senti alguma apreensão porque era a primeira vez que estava naquela posição. (PP2)

O relacionamento entre professor e aluno em sala de aula, assim como, o controle dos seus comportamentos é um aspeto que melindra os professores principiantes. A preocupação de ser um bom professor no seu todo, ou seja, ser capaz de transmitir conhecimentos de forma agradável e eficaz, para além, do ser capaz de controlar conflitos e atitudes em sala de aula, é algo que está sempre presente no espírito do professor principiante.

A minha preocupação foi dar um bom impacto para cativar a turma. (...) a minha grande dificuldade era sempre saber se estava a conseguir chegar aos alunos. (...) de as aulas não serem aquela seca de que os alunos às vezes dizem. (PPI)

A análise dos dados permite ainda acrescentar que os professores principiantes encontram-se muito presos aos manuais, pois não se sentem com um domínio sobre os conteúdos a lecionar, permitindo-lhes realizar uma planificação mais virada para o aluno e menos centrada no cumprimento do programa. Deste aspeto advém uma das expectativas não concretizadas pelos professores principiantes, ou seja, a não concretização da aplicação de um conjunto de técnicas de ensino e de atividades aprendidas ao longo da formação profissional em virtude do cumprimento do programa. Os professores principiantes descrevem esta situação como a não aplicação de um conjunto de teorias devido à diversidade dos alunos e à necessidade de cumprir um programa num determinado período de tempo.

Existem teorias que aprendemos que são impossíveis de aplicar, sem dúvida alguma, porque não é que as ideias/teorias não sejam boas, praticáveis, mas depois não se cumpre o programa. (PP1)

Muitas vezes, nas cadeiras que tivemos, nas didáticas, ah... aqueles tipos de jogos, a fazer isto e aqueloutro, não... É impensável, mas é mesmo impensável, com estes públicos. Materiais, não há. Veem qualquer coisa com cores, aquilo é um brinquedo autêntico, aquilo não é os primeiros dez minutos a brincar, é a aula toda a brincar. E tudo voa, tudo desaparece. (PP4)

O sentimento da necessidade de um trabalho cooperativo entre pares, desenvolvido ao longo da formação inicial, foi algo que 83% dos professores principiantes consideraram ter ficado aquém, ou seja, o trabalho cooperativo entre pares é pouco visível na atividade profissional. Este sentimento de expectativa não concretizada é referido pelos professores principiantes como algo de negativo na passagem da formação profissional para a vida ativa profissional.

As expectativas que ficaram por concretizar foi a partilha a que me acostumei na ESE. (...) Na formação inicial aprendi que era assim e que havia resultados, mas eu ainda não os consegui implementar todos. E, portanto, nesse aspeto de metodologia eu tento. Os meus colegas são diferentes. (PP5)

Ao longo do curso trabalhamos em grupo e em três anos não existir tanta cooperação e ser tudo feito por mim. E se tiver dúvidas tenho que resolvê-las por mim. Os problemas têm que ser solucionados por mim e não com alguém para ajudar-me. E não ter alguém para ajudar-me... (PP6)

A contrapor-se ao sentimento da não concretização da expectativa do trabalho em grupo/cooperativo, a sensação de concretização do sonho de ensinar é algo que os professores principiantes apresentam como algo bastante frutuoso e gratificante, pois foi para isso que estudaram ao longo de vários anos. O conhecimento de que a maioria dos professores principiantes não consegue colocação e que estão a trabalhar em coisas

completamente diferentes das da sua formação inicial, leva-os a se sentirem bastante felizes, concretizados e professores.

Consegui, porque estou a ensinar, que era aquilo que eu queria. (PP1)

(...) mas sentir-me professor é quando eu começo a perceber que eles começam a perceber as coisas e que eles vão começando a aprender coisas. Sim é um sentimento que vai continuar. Quando eles disserem assim: Ah! Professor! (PP2)

Em suma as principais preocupações e dificuldades dos professores principiantes em relação aos primeiros contatos com a realidade escolar são:

- A preparação do trabalho letivo, respetivamente: o cumprimento do programa, a realização de atividades que criem gosto pela escola nos alunos e ensinar adequadamente os conteúdos de modo os alunos apreenderem com gosto;
- A preparação do trabalho letivo não letivo, no que se refere à burocracia, como a direção de turma ou cargos;
- A relação com os alunos, isto é, serem capazes de criar um ambiente agradável que cativa os alunos para a escola, para além de conseguirem controlar os comportamentos menos adequados;
- A relação com os encarregados de educação, no seu vasto sentido, ou seja, comunicar com estes de modo a que percebam a necessidade dos seus filhos frequentarem a escola, para além de conseguir deste uma aliança que ajude os alunos a frequentarem a escola e a terem resultados positivos;
- A relação com os colegas de trabalho, pois segundo os professores principiantes esta deve ser fidedigna e cooperativa de modo a poderem desenvolver um trabalho de acordo com as necessidades dos alunos.

1.7. Balanço da Experiência Profissional no Fim do Terceiro Ano de Exercício Profissional

No que se refere à experiência profissional, os professores principiantes consideram, que em qualquer uma das situações, são sempre gratificantes e verdadeiros momentos

de aprendizagem. Segundo as suas opiniões, eles transportam consigo um enorme leque de teorias que podem experimentar e sentirem-se realmente professores.

Ressalvam como aspetos mais positivos o poderem trabalhar em grupo. No entanto, verifica-se que esse trabalho é centrado no grupo de recrutamento, ou de departamento. Não existe uma verdadeira partilha entre grupos.

*Altamente positivo. Eu acho que a partilha de situações, momentos de sala de aula, de ideias para colmatar os problemas, eu acho que é sempre positivo. (...)
Essa troca, essa partilha eu acho que é um elemento positivo. Nós gostamos de partilhar experiências do que é que um fez na sala de aula, e testar nas outras salas. (PP2)*

Este trabalho interpares é maior quanto maior a proximidade etária. Os professores principiantes, cerca de 67%, referem a proximidade de idades como algo que lhes permite desenvolver um sentimento de segurança e companheirismo, pois os receios, medos, problemas e até interesses sociais são idênticos e têm as mesmas origens.

Senti-me completamente à vontade. Quando cheguei à escola no primeiro dia: Ah! Mas estes colegas são todos da minha idade. (...) Foi mais fácil, perceber que tinha ali alguém que tinha os mesmos problemas que eu. E receios. E que estavam na mesma situação que eu. (PP6)

Caracterizam a sua relação com os vários membros da comunidade educativa como algo cordial e sem problemas. Sempre que necessário qualquer elemento mostrou-se disponível, desde as assistentes operacionais, passando pelos colegas, pelas estruturas intermédias e terminando nas direções.

É assim, eu acho que foi sempre uma relação harmoniosa. (PP6)

Apresentam como principal preocupação o controlo do comportamento dos alunos, assim como, o conseguir ensinar de modo a que estes aprendam e gostem da escola. Sempre numa perspetiva de conseguir cumprir o programa de cada disciplina.

*Eu tenho realmente, pessoas do mais variado níveis sociais e é um pouco difícil.
(PP4)*

1.8. Balanço/ Perspetivas Futuras

Na perspetiva dos professores principiantes deste estudo o balanço final destes três anos de serviço é bastante positivo. Primeiro, porque conseguiram trabalho na área em que estudaram, em segundo lugar, porque sentem que têm crescido como profissionais e pessoalmente, mesmo tendo enfrentado constrangimentos e dificuldades ao longo deste três anos; e por fim, porque conseguem perspetivar planos para os seus futuros, o que lhes desenvolve ânimo para continuar a trabalhar numa formação pessoal e profissional contínua. Sentem-se valorizados por parte dos alunos e de alguns colegas. No entanto consideram que ainda têm muito que aprender e que o ensino ocupa muito do seu tempo, com aspetos burocráticos, que lhes tira tempo para o desenvolvimento das atividades letivas.

(...) eu estou a ensinar, eu gosto de ensinar...(PP1)

*Concretização, eu sinto-me concretizado. (...) Eu sinto-me concretizada cada vez que as aulas correram bem, quando os alunos estão a conseguir acompanhar.
(PP2)*

Eu continuo com os meus princípios cá, o tempo é que vai sendo, menor e menor, para aplicar esses princípios. (PP2)

2. Interpretação dos Resultados

2.1. Experiências na Formação Inicial Versus Desempenho Profissional

Como referido anteriormente os professores principiantes consideram a formação inicial como a construção de bases firmes que lhe permitiram posteriormente criar as suas próprias metodologias de ensino. Todos consideraram esta como o início de uma formação contínua. Vários autores consideram, igualmente esta fase como o início de uma construção de uma identidade profissional.

Como supracitado anteriormente segundo Estrela (2002) a formação inicial dos professores é o *início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.*

Dando continuidade a esta ideia Campos (2002) referiu que é esta formação que tem a obrigação de proporcionar ao futuro professor *a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente.* Os professores principiantes entrevistados consideram que esta função foi cumprida, no entanto ressalvam situações relacionadas com a burocracia e com alunos com necessidades educativas especiais, que não foram abordadas de modo coeso e suficiente para posteriormente ser aplicado na inserção profissional. Tais situações foram referenciadas por Mesquita (2011), citando Ribeiro (1995:5) quando se refere às fragilidades da formação inicial de professores, referidas na primeira parte deste estudo.

2.2. Principais Dificuldades/Problemas à Entrada na Profissão

Ao longo da realização deste estudo pôde-se confirmar que o entusiasmo e o interesse são dois adjetivos que caracterizam os sentimentos de um professor que se acabou de formar e vai lecionar, pela primeira vez. No entanto, estes sentimentos, prontamente, são substituídos por sentimentos de insegurança, medo, receio e angústia, tal como descrito pelos professores principiantes. A inexistência de um acompanhamento adequado dos professores principiantes levou-os a aumentar o sentimento de insegurança que eles já traziam consigo devido à inexperiência. Alguns descrevem esse medo como um *medo do desconhecido (PP5), medo de falhar, medo de não lhes transmitir, mesmo medo de não os conseguirem manter quietos. Medo que de repente houvesse uma confusão geral na sala e eu não conseguisse acalmar, não conseguisse dar a volta (PP3).*

Para além deste sentimento de insegurança, todo o papel que está adjacente ao trabalho de professor e que não se encontra nos livros, o papel burocrático, também demonstrou ser uma grande dificuldade sentida pelos professores principiantes.

A necessidade de corresponder às exigências inerentes à profissão mostrou-se ser um problema para resolver por parte dos professores principiantes. Questões relacionadas com o comportamento em sala de aula, com a relação entre pares, ou até mesmo, com os encarregados de educação demonstraram ser problemas para os quais os professores principiantes não se sentiam apetrechados para resolver. Tal como diz Huberman (1995, p.39), esta é uma fase de “sobrevivência”, ou seja, *O aspecto de “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente pelo “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear, constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc.*

A quando a entrada numa escola pela primeira vez o professor principiante leva na sua pasta, um conjunto de expectativas por realizar no que diz respeito ao que vai ser a sua prática docente. Querem por em prática todo o conjunto de teorias que aprenderam ao longo da sua formação inicial. Mas no momento em que são confrontados com o real, com a necessidade de conseguir planificar uma aula para mais de 25 alunos, todos eles com expectativas diferentes no que diz respeito ao futuro, todos eles com capacidades e aptidões diferentes, em níveis muito desiguais e no fim disto deparar com um programa que têm de lecionar no seu todo, sentem-se insatisfeitos e enganados. Segundo Gordon (2000) esta é uma das seis dificuldades mais comuns vividas pelo professor principiante:

O Choque da realidade: a quando o contato com a realidade escolar e as teorias aprendidas ao longo da formação inicial, o professor principiante depara-se com um sentimento de não preparado para ingressar na profissão, o que por vezes leva a um outro sentimento o da desilusão.

2.3.Práticas Docentes dos Professores Principiantes

Como referido anteriormente as práticas docentes dos professores principiantes são uma das principais dificuldades sentidas por estes. Ao longo deste estudo pôde-se verificar

que os professores principiantes apresentam práticas docentes mais viradas para o cumprimento do programa e menos centradas nos alunos. Segundo estes existem teorias que aprenderam que são impossíveis de aplicar não porque as ideias/teorias não sejam boas, praticáveis, mas porque desse modo não se cumpre o programa.

2.4. Identidade Profissional: Emergência e Desenvolvimento

No início os professores principiantes não se sentem professores, nem preparados para iniciar as suas atividades profissionais. O medo e a insegurança são dois sentimentos que existem e que servem de barreira no desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo profissional.

Segundo Clara Santos (2011) a identidade profissional é um complexo, produto de mecanismos de socialização secundária do indivíduo. No contexto deste estudo, podemos verificar que esta socialização é melhor conseguida, quanto maior for a recetibilidade dos professores principiantes nas escolas onde irão trabalhar pela primeira vez.

A proximidade etária e o trabalho colaborativo entre pares permitem um sentimento de pertença ao grupo profissional, assim como, a aprendizagem do código, referido por Dubar (2000) e Blinn (1997), que advém da interação dos profissionais na sua área de ação. O sentimento de aquisição desse mesmo código é descrito pelos professores principiantes como a apropriação de um conjunto de siglas, leis, palavras e até mesmo atitudes, que lhes permitem estar dentro de uma escola sem se sentirem perdidos.

Ao fim dos três primeiros nos de serviço os professores que se encontram no ensino estatal afirmam sentirem-se pertencentes a um grupo profissional, no entanto que ainda têm muito que aprender. O professor principiante que se encontra no ensino particular afirma que só quando estiver no ensino público é que se sentirá realmente uma profissional do ensino.

2.5.Contextos de Trabalho: Sua Influência na Qualidade das Experiências de Inserção Profissional

No estudo realizado verificou-se que em nenhuma situação existiu um acompanhamento devido e de acordo com a lei, aos professores principiantes. No entanto, todos consideram que os contextos por onde iniciaram a sua atividade lhes permitiram desenvolver profissionalmente e pessoalmente. Para estes não interessa onde iniciam nem como iniciam a atividade profissional, o importante é iniciar. No entanto, autores como Alen (2009), consideram fundamental a existência de espaços onde seja possível refletir sobre o que foi feito, partilhar preocupações com os outros e encontrar respostas. Esta ideia leva-nos à importância da indução profissional com professores mentores formados e conscientes das necessidades dos professores principiantes.

A tipologia de escola, o número de turmas e/ou de alunos, não são aspetos fulcrais e que impedem a inserção profissional quando esta tem por base um acompanhamento adequado e baseado na relação humana e na confiança.

Em todas as entrevistas é legível a necessidade de um trabalho colaborativo e reflexivo entre os pares, quer do mesmo grupo de recrutamento, quer do conselho de turma. Para muitos autores e estudos realizados, este trabalho deve ser realizado tendo por base um mentor ou tutor **que para além** de trabalhar colaborativamente deve ser um suporte forte e coeso para o professor principiante.

Pode-se então dizer que segundo a análise das entrevistas e vários autores nacionais e internacionais o contexto de trabalho tem influência na inserção profissional, mas este não é visto no sentido físico da escola ou até mesmo dos alunos, mas sim da estrutura de apoio existente na escola para ajudar devidamente o professor principiante. Um grupo de trabalho coeso, reflexivo e colaborativo em que existe um professor com mais experiência a apoiar e orientar o professor principiante tem um papel fundamental para que a experiência de inserção na profissão seja gratificante e educativa, levando o professor principiante sentir-se pertencente a um grupo profissional e que não deseje desistir ou mudar de profissão.

4ª PARTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente e último capítulo pretende-se de uma forma resumida e clara apresentar as conclusões deste estudo, assim como, refletir sobre o impacto que este teve na própria investigadora.

Para além do referido é ainda intenção deixar algumas novas questões/problemáticas que padecem ser de interesse investigativo.

Por fim deixam-se breves considerações sobre as limitações deste estudo.

1. Conclusões do Estudo

Como conclusões de estudo não é minha intenção voltar a mencionar o que foi referenciado anteriormente. Deste modo será mais interessante e enriquecedor tentar responder às questões colocadas no início deste estudo.

1. Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão dos professores principiantes?

Uma formação inicial realizada de forma cooperativa e apoiada permite ao professor principiante começar as suas funções com mais confiança e tranquilidade.

2. Quais as principais dificuldades/ problemas com que se defrontam os professores nos primeiros anos de inserção na profissão?

As principais dificuldades sentidas são:

- A preparação do trabalho letivo, respetivamente: o cumprimento do programa, a realização de atividades que criem gosto pela escola nos alunos e ensinar adequadamente os conteúdos de modo a que os alunos apreenderem com gosto;
- A preparação do trabalho letivo não letivo, no que se refere à burocracia, como a direção de turma ou cargos;
- A relação com os alunos, isto é, serem capazes de criar um ambiente agradável que cativa os alunos para a escola, para além de conseguirem controlar os comportamentos menos adequados;
- A relação com os encarregados de educação, no seu vasto sentido, ou seja, comunicar com estes de modo a que percebam a necessidade dos seus filhos frequentarem a escola, para além de conseguir destes uma aliança que ajude os alunos a frequentarem a escola e a terem resultados positivos;

- A relação com os colegas de trabalho, pois segundo os professores principiantes esta deve ser fidedigna e cooperativa de modo a poderem desenvolver um trabalho de acordo com as necessidades dos alunos.

3. *Como atuam os professores principiantes? Que mudanças apresentam na sua prática? O que persiste?*

Os professores principiantes no início da sua atividade tentam atuar de acordo com um conjunto de aprendizagens realizadas ao longo da formação inicial. Tendem a aplicar um conjunto de estratégias pedagógicas que ao fim de algum tempo vêm-se obrigados a deixar para trás em função da necessidade de corresponder a um conjunto de critérios impostos pelas escolas.

Ao longo dos três primeiros anos de serviço os professores principiantes deparam-se com uma realidade que os obriga a mudar a sua prática, passando de um ensino focalizado nos alunos e no seu desenvolvimento, para um ensino que tem por base o cumprimento de um programa e o atingir um conjunto de metas quantitativas de resultado dos alunos.

Embora apresentem mudanças significativas nas suas práticas, a convicção de conseguir um dia aplicar as estratégias mais viradas para o aluno e menos para o programa, mantém-se.

4. *Como se desenvolve o sentimento de pertença ao novo grupo profissional?*

Segundo os professores entrevistados o sentimento de pertença é maior quanto maior for o trabalho colaborativo entre os professores da escola. O desenvolvimento do sentimento de pertença advém da capacidade de adaptação do professor principiante à realidade escolar onde está inserido, conjuntamente com o tipo de trabalho desenvolvido nessa mesma escola, ou seja, um trabalho colaborativo.

Pode-se então dizer que a construção de identidade profissional tem por base um processo reflexivo da própria pessoa, uma continuidade temporal e coerência na sua atividade profissional. Se pensarmos nesta construção na profissão de professor, só através de uma formação ao longo da vida, baseada no trabalho entre pares e com

momentos de reflexão é que o professor encontra a sua identidade profissional e poderá desenvolver-se como profissional.

5. *Quais as características dos contextos de trabalho em que os professores principiantes estão inseridos que se revelam facilitadores e/ou constrangedores dessa inserção?*

Um dos aspetos que consideram facilitador é a existência de um grupo de professores da escola com uma faixa etária a mais parecida possível com o professor principiante. Outra situação é a existência de trabalho colaborativo entre os professores da mesma área e do mesmo conselho de turma. A ajuda de um professor mais experiente é igualmente um fator facilitador na inserção dos professores principiantes.

A passagem pela AEC é vista como um fator facilitador uma vez que permite ao professor principiante estar em contato com uma turma. No entanto, a questão desta não ser titular da mesma torna-se num fator constrangedor.

Um outro fator constrangedor é a falta de conhecimento de uma linguagem própria da profissão, assim como, os grupos já formados e fechados nas escolas, que muitas vezes são formados pelos professores mais velhos e mais experientes.

Por fim a não existência de uma equipa que acompanhe o professor principiante verificou ser um constrangimento que segundo a lei portuguesa não deveria acontecer.

2. Impacto do Estudo no Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Investigador

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, verificou-se um grande ganho pessoal e profissional, em diferentes áreas.

Em primeiro lugar salienta-se a grande aprendizagem realizada no contexto legislativo sobre o tema em estudo e conseqüentemente sobre o estatuto da carreira docente. Todo este conhecimento adquirido e desenvolvido permitirão no futuro um melhor empenho profissional, nomeadamente no que se refere às estruturas intermédias. Para além deste

aspecto, o desenvolvimento do enquadramento teórico permitiu tomar conhecimento do ponto em que está a problemática, em estudo, ao nível nacional e internacional.

Em segundo, realça-se a aprendizagem realizada ao nível da investigação em educação. Todo o processo de recolha e tratamento de dados permitiu o desenvolvimento de competências na área da investigação, aguçando o interesse para futuros estudos. Possibilitou a tomada de conhecimento das reais dificuldades e constrangimentos sentidos pelos professores principiantes, levando a desenvolver uma postura que permita, no futuro, uma resposta mais célere e real aos problemas emergentes no quotidiano profissional.

Por fim, mas não menos importante, toda a aprendizagem realizada permitiu não só um desenvolvimento profissional, mas igualmente pessoal. Esta foi de uma enorme riqueza, desenvolvendo a vários níveis uma consciencialização pessoal das capacidades e constrangimentos, que, no futuro, permitirão uma melhor tomada de atitude perante as atrocidades do quotidiano profissional e pessoal.

3. Recomendações/Propostas de Estudos Futuros

A partir da análise desenvolvida ao longo deste estudo e sem a intenção de priorizar de alguma forma as propostas, consideram-se pertinentes as seguintes propostas de futuras linhas de investigação:

- Realizar estudos longitudinais que acompanhem o processo de desenvolvimento do professor principiante, desde a saída da formação inicial até aos primeiros 3 anos de carreira;
- Averiguar, do ponto de vista do professor principiante, que influência tem no seu desenvolvimento profissional, a existência de um grupo de docentes com uma faixa etária mais parecida com a sua;
- Realizar estudos ao nível administrativo e das estruturas intermédias sobre o conhecimento da Lei em vigor, no que diz respeito ao acompanhamento dos professores principiantes;

- Averiguar em que contextos educativos existem mecanismos de indução e de apoio aos professores principiantes;
- Realizar estudos dentro dos contextos educativos onde existam mecanismos de indução e de apoio aos professores principiantes, verificando em que aspetos estes influenciam o desenvolvimento profissional e pessoal do professor principiante;
- Averiguar a importância da relação entre o professor principiante e o tutor (quando exista) ou um outro professor, com mais experiência, ao longo do desenvolvimento da carreira docente.

A continuação de estudo sobre os professores e o seu desenvolvimento pessoal é fundamental, para que no futuro a escola seja, cada vez mais, um local reflexivo e de constante desenvolvimento nas mais variadas áreas. Salienta-se ainda, que as áreas de investigação propostas padecem de uma estreita relação entre as escolas de formação inicial, as escolas que recebem os professores principiantes e as instituições de investigação com o intuito de relacionar a teoria com a prática e a valorização do desenvolvimento profissional.

4. Limitações do Estudo

A primeira limitação deste estudo prende-se à inexperiência do investigador, pois este foi o primeiro trabalho desenvolvido quer no âmbito da investigação, quer no de um trabalho com o intuito da obtenção o grau de mestre.

Outra limitação prende-se com a questão de se tratar de um estudo qualitativo, com uma amostra de seis professores principiantes, não permitindo uma generalização das conclusões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I (org.) (1986). *A Formação reflexiva de professores*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. e M.C. Roldão (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. E Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina. (2ª edição)
- Alen. E Andrés Allegroni. (2009). *Los inicios en la profesión* - 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Alves, F.C. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ávila de Lima, J. e J. A. Pacheco (2006) (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Banks F., Mayes S.. *Early Professional Development for Teachers*.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bettencourt, A. (2010). *Que Currículo Para o Século XXI?* Colóquios e Conferências Parlamentares.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação, Qualidade em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Conferência de Lisboa, Lisboa.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos*. Lisboa: Editora Educa
- Cruz, et al. (2003). *A declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas*. Lisboa: CRUP [consult. 23 junho de 2012] Disponível em: http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Forma.
- Damião, M^a Helena. (1997). *De Aluno a Professor*. Coimbra: Minerva
- Dubar, C. (1997). *A Socialização, Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. e Rodrigues, A. (2002). *Tornar-se Professor: Estudos Portugueses Recentes*. In: Revista Investigar em Educação, 15-68.
- Estrela, M.T. & Estrela, A. (2001). *Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2002). *Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais*. In: Revista Educação, vol. XI, nº1, 17-29
- Estrela, M.T. (Org.). (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. e Caetano, A.P. (Org.s) (2010). *Ética Profissional Docente. Do Pensamento dos Professores à sua Formação*. Lisboa: Educa.
- Estrela, M.T; Esteves, M.; Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação de Professores em Portugal*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Estrela, M.T; Madureira, I; Leite, T. (1999). *Processos de Identificação de Análise de Necessidades*. In: Revista Educação, vol. VIII, nº1, 29-47
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Formosinho, J.(1985). *Modelos de Formação de Professores" e "Da formação inicial à formação contínua"*. Comunicações do encontro. Ensino Superior e Formação de Professores, Univ. Aveiro.

- Galvão. (1998). *Professor: O início da prática profissional*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- García. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García. (2009). *Formalidade e informalidade no processo de aprender a ensinar*. *Jornal da Educação*. Número 350, p. 31-56.
- García. (2009) *Os primórdios do ensino: um professor com bons princípios*. *Professores*. *Jornal de Currículo e Formação de Professores*. Vol. 13, No. 1, p. 1-25
- Gordon, S. P. (2000). *Como Ajudar os Professores Principiantes a Ter Sucesso*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Huberman. (1995). *O ciclo de vida profissional dos professores*. in, Nóvoa, A.(coord..), *Vidas de Professores* (2007, 2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. e Pacheco, J. A. (Org.) (2006). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita. (2011). *Competências do Professor – Representações sobre a formação e profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Nóvoa, A. (2007). *O Regresso dos Professores*. Conferência de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e as histórias de sua vida*. in, Nóvoa, A.(coord..), *Vidas de Professores* (2007, 2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2010). *Que Currículo Para o Século XXI?* Colóquios e Conferências Parlamentares.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de professores: Teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Pereira, M.C. (2006). *Quando os alunos se transformam em professores. A entrada na profissão: percurso de três professoras principiantes*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (policopiada).
- Pérez, Juan F. B. (2009). *Coaching para docentes – Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Ponte, J. P. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Actas do ProfMat 98. Lisboa, APM [online]. [consult. 2 abril de 2012] Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm.
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de um grupo de trabalho do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). [consult. 2 abril de 2012] Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm.
- Quivy, R. e Campenhout, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *Análise de Necessidades de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática de formação inicial de professores*. [em linha]. FPCE da UL. [consult. 2 de abril de 2012]. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>.
- Roldão, M.C. (2005). *Profissionalidade Docente em Análise – Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior*. In: *Nuances*. UNESP. XI, 108-126.
- Roldão, M.C. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. Conferência de Lisboa.
- Roldão, M.C. (2007). *Função Docente – Natureza e Construção do Conhecimento Profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, Jan./Abril, Vol. 12, nº 34, 94-103.
- Santos, Clara C. (2011). *Profissões e Identidades Profissionais*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Santos, H. (2000). *Dificuldades de Inserção Profissional dos Professores Em Início de Carreira*. Dissertação de Tese. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação (policopiada).
- Santomé, Jurjo T. (2011). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sebastião, João (2010). *Que Currículo Para o Século XXI?* Colóquios e Conferências Parlamentares.
- Schön, D. (1988). *Formar professores como profissionais reflexivos*. in, Nóvoa, A.(coord.), *Os professores e a sua formação* (1992). Lisboa. IIE-Dom Quixote.
- Sikes P.J., Measur L., Woods P. (2006). *“Teachers Careers” crises and continuities*, *The Farmer Press, Issues in Education & Training Series:5*.
- Simões, C. & Paiva, J. (2004). *Metodologias de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2000). *Ao Ritmo de um Cortador de Relva: Entre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com” – Dilemas e perplexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade*. *Educação, Sociedade e Culturas*, 14: 37-58.
- Vasconcelos, T. (2008). Supervisão como um “TEAR”: *Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisandas*. *Revista de Educação*, Vol XV, nº 2: 5-26.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Comunicação apresentada no II Congresso Mundial Basco. In Villa, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Bilbao: Narcea, pp. 39-68.
- Villani, S. (2002). *Mentoring Programs For New Teachers*. London: Corwin Press, Inc.
- Wilkin M., Sankey D. (1994). *Collaboration and transition in initial teacher training*. Kogan Page.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º59/86, de 21 de Março – Formação Inicial dos Educadores e dos Professores do 1ºCiclo, organizada pelas Escolas Superiores de Educação

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º312/99, de 10 de Agosto – Estrutura da Carreira Docente e Estatuto Remuneratório

Decreto -Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro – Decreto-lei que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio

Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro – Criação de um regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências

Decreto Regulamentar n.º 27/2009 de 6 de Outubro – Alteração à criação do regime da prova de avaliação de competências e conhecimentos de acesso à Carreira Docente

Despacho n.º 21666/2009 – A criação do regime do período probatório para o ano letivo de 2009/2010

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho – Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho – Revisão à Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente

Decreto-Lei n.º41/2012, de 21 de fevereiro – Revisão ao Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro – Alterações ao Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente

LISTA DE SIGLAS

AEC – Atividade Extra Curricular

CEI – Currículo Educativo Individual

DREL – Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo

DT – Diretor de Turma

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ESE – Escola Superior de Educação

NEE – Necessidades Educativas Individuais

PAM – Plano de Ação de Matemática

PCA – Plano Curricular Alternativo

PEI – Plano Educativo Individual

PN – Professor principiante

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos para Casa

Anexo I

Guião de entrevista

Guião de Entrevista

<i>Designação dos blocos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Para um formulário de perguntas</i>
<i>A. Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar os entrevistados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicar (ao entrevistado) em linhas gerais o trabalho de investigação; 2. Pedir a ajuda do entrevistado (revelar a sua importância); 3. Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação; 4. Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados; 5. Solicitar a autorização para a gravação da entrevista;
<i>B. Experiências no Contexto da Profissão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as experiências na área da profissão (colónias de férias, atl's, explicações, ...) • Identificar experiências de formação anterior no contexto da profissão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua experiência de trabalho com crianças pequenas? 2. Antes da formação inicial na ESE realizou outro tipo de formação para desenvolver a sua catividade com crianças pequenas? Se sim, qual a formação e quais os motivos que a levaram a frequentar essa formação? 3. Que aprendizagens guardou destas duas experiências?
<i>C. Escolha da Profissão Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a motivação para a escolha da profissão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi a sua primeira opção face à escolha da profissão? Porquê? 2. Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão de professor? Se pudesse voltar atrás faria outra opção? 3. Qual foi a sua média de entrada?
<i>D. Formação Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a posição pessoal perante as potencialidades e competências veiculadas pela formação inicial para a prática docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como considera que decorreu a sua formação inicial? (aspetos positivos/negativos) (professores, disciplinas, opções, espaços de convívio, trabalho com colegas, relação com colegas, com professores, experiências de aprendizagem no contexto do

		<p>estágio, avaliação)</p> <ol style="list-style-type: none"> Qual o momento que a marcou mais? Porquê? Como? O que mais lhe agradou no curso? O que menos gostou no curso? O que gostava de ver alterado no curso? (plano de estudos, horários, avaliação, relações, estágios, etc.) Quais os aspetos que considera imprescindíveis na preparação do futuro professor?
<i>E. Conclusão da Formação Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os sentimentos após a conclusão da formação inicial • Caracterizar o sentimento do professor principiante face à sua preparação para a docência • Caracterizar as dificuldades sentidas nos concursos/colocações/razões 	<ol style="list-style-type: none"> Como se sentiu após a conclusão do curso? Quais as principais preocupações? Como as resolveu? Sentiu-se preparada para a entrada na profissão? Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão? Que pensamentos lhe ocorriam durante esse período de espera? (antes de ingressar na profissão) Que dificuldades sentiu na realização de concursos/procura de locais de trabalho? Como as resolveu?
<i>F. Inserção na Profissão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o percurso profissional aquando do ingresso na profissão (ex. AEC's) • Caracterizar o momento de chegada à escola • Identificar as dificuldades sentidas • Relacionar as 	<ol style="list-style-type: none"> Em que contexto foi o seu primeiro contacto com o mundo profissional depois de terminar a formação inicial? Como viveu essa experiência? (no trabalho com os alunos, na relação com os pais, colegas, assistentes operacionais, direção/coordenação das escolas, trabalho burocrático do prof) (aspetos positivos e constrangimentos)

	<p>expectativas à saída da escola de formação inicial com a realidade percebida</p>	<p>3. O que sentiu à entrada da escola aquando da colocação? Quais os melhores adjetivos para definir esse momento?</p> <p>4. Que tipo de experiências guarda desses primeiros momentos? (com alunos, com colegas, com A.O., com pais...) Qual a mais marcante?</p> <p>5. Em que medida as expectativas criadas ao longo do curso se concretizaram à entrada na profissão? O que foi diferente do esperado? Justifique.</p> <p>6. Que pensamentos lhe ocorriam nos primeiros momentos...?</p>
<p>7. <i>Exercício da Profissão</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as experiências vividas: <ul style="list-style-type: none"> . no contexto da escola . no contexto da sala de aula . nos apoios desejados/ apoios efetivos 	<p>1. Fale-me das suas memórias da primeira escola onde trabalhou. Sentiu-se preparada para o trabalho com os alunos? Sentia-se professora? Justifique. Como em que aspeto?</p> <p>2. Quais as principais preocupações no trabalho com os alunos? com os colegas? Com os pais? Com as assistentes operacionais? Com os alunos? Porquê?</p> <p>3. O que fazia para controlar/resolver os problemas?</p> <p>4. As preocupações/dificuldades mantiveram-se até final do ano? Até quando? Emergiram outras? Como? Quando? Porquê? Quais? Como as resolveu?</p> <p>5. A quem costumava solicitar ajuda quando sentia dificuldades? Porquê? Em que situações? Que respostas recebia?</p> <p>6. Com quem partilhava as dificuldades sentidas? Que tipo de dificuldades partilhava?</p>

		<p>7. Sente que esta partilha a ajudava, de algum modo, a superar essas dificuldades?</p> <p>8. Relate aspetos mais positivos da sua experiência profissional no 1ºano de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos - Com os colegas - Com os pais - Com os assistentes operacionais - Relativamente às práticas adotadas <p>8. Relate aspetos menos positivos/constrangimentos da sua experiência profissional no 1ºano de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos - Com os colegas - Com os pais - Com os assistentes operacionais - Relativamente às práticas adotadas <p>9. Que turma(s) teve? E cargos? Quais os anos da escolaridade? Opinião?</p>
<p>8. <i>Balanço/perspetiva Futuras</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a avaliação do trabalho desenvolvido • Identificar o que correu bem e o que pretendia melhorar • Identificar contextos de facilitação ou constrangimentos da inserção profissional 	<p>1. Como preparava as aulas? Como se sentia durante o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos? Porquê? Justifique.</p> <p>2. Identificava-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique.</p> <p>3. Sentia-se professora quando começou a trabalhar? Sentia que os colegas a ouviam/davam atenção aos seus pedidos propostas? Quando começou a ter esse sentimento? Justifique.</p> <p>4. Quando é que se sentiu realmente professora? Que tipo de sentimento lhe surge quando pensa nesse momento? Justifique.</p>

		<p>5. Identifica alguma diferença entre o que se propunha fazer antes de começar a dar aulas e o que faz agora? Indique razões que contribuíram para essa diferença/semelhança de prática.</p> <p>6. Na sua opinião diga-me:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que pode ajudar a integração dos novos professores na escola? Como? Quando? Quem? - Se considera vantajosa a existência de estruturas de apoio na escola aos professores recentemente entrados na profissão? Quais? Como? Quem? Porquê?
<p>9. <i>Agradecimento da entrevista</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer disponibilidade participação. 	<p>a e</p>

Anexo II

Protocolo de entrevista

Protocolo de Entrevista (Professor Princiante 1 – PP1)

Entrevistadora – Eu vou começar por lhe perguntar se antes de vir para a faculdade teve alguma experiência com crianças? Algum tipo de trabalho com crianças?

Entrevistada 1 – É assim eu experiências com crianças, que... via ensino não tinha tido, o que eu tenho é a minha mãe é auxiliar de educação num colégio, que eu frequentei até ao meu quarto ano, e muitas vezes quando saía da minha escola básica ia ter com a minha mãe, portanto do quinto ano ao nono ano. O que é que acontecia, como ela trabalhava com crianças eu, quando ia ter com ela ficava na sala onde ela estava e brincava. Ah! Portanto, tinha algum dinamismo com as crianças. Também tenho outra questão que é eu sou escuteira. Portanto ao ser escuteira até aos meus dezoito anos, dezoito não peço desculpa, até aos vinte e dois anos integrei uma secção em que trabalhava para mim, mas em que já, entre os dezoito e os vinte e dois, já nos era pedido que trabalhássemos algumas vezes com as crianças, que ficássemos responsáveis em pequenas alturas por elas, isto sempre com supervisão de outro adulto, porque entre os dezoito e os vinte e dois já somos considerados adultos. Mas portanto, sempre quis tirar um curso que me permitisse trabalhar com crianças. Inicialmente queria ter tirado o curso de educação física, mas como tenho dois irmãos mais velhos que também o fizeram e que não estavam a arranjar colocação, como a matemática era uma área pela qual eu sempre tinha tido bastante interesse e os resultados não eram maus, acabei por escolher o curso matemática/ciências não sabendo por exemplo que ao me candidatar depois ao concurso de professores poderia ficar a dar ciências ou matemática ou ambas. Porque a matemática, eu tenho algum fascínio as ciências não tinha tanto, entretanto já ganhei algum com o ano passado principalmente, porque o ano passado só lecionei ciências, tanto a nível do quinto como do sexto.

Entrevistadora – Acha que essa experiência que teve, quer quando ia com a sua mãe, quer nos escuteiros, para além de fazer crescer esse fascínio pelo trabalho com crianças lhe ajudou não só por optar pelo curso, mas lhe ajudou também mais tarde a saber lidar com as faixas etárias com que trabalha?

E1 – É assim eu ah! A nível de a minha mãe foi sempre com crianças até aos cinco anos que ... estava, que brincava, no fundo era brincar o que eu fazia, não era mais do que isso. A nível dos escuteiros, nós temos crianças entre os seis e os dezoitos, vá, se bem que eles não gostam de ser

chamados, não é? ... mas ... é... acho que isso criou em mim algum fascínio de poder trabalhar com eles. Portanto eu não, não... Lembro-me de em pequenina um dos sonhos era ser secretária, portanto, secretária, não sabia bem do quê mas era estar sentada a uma mesa a tratar de papelada. Mas entretanto de uma forma que eu não sei explicar como, veio esta vontade de trabalhar realmente com crianças de ensinar, de estar com elas durante todo o dia.

Entrevistadora – Se fosse neste momento, optaria pela mesma profissão?

EI – Sabendo o que sei agora, ah, se calhar já me tinha inscrito noutra curso, ah, que desse mais saídas profissionais, portanto eu optei pelo segundo ciclo, porque na altura achei que não tinha notas para, um terceiro ciclo, para uma matemática a nível de um terceiro ciclo, porque ouvia muitos comentários que eram: "entrar para matemática é fácil difícil é sair" e portanto tudo isto eu preferi jogar pelo seguro, como se costuma dizer, não é? E portanto preferi vir para o segundo ciclo porque também era uma idade, que eu achava que me iria entender melhor. Eu acho que eles a partir de certa idade, tem que haver um certo distanciamento com a pessoa adulta, que os está a ensinar a instruir o que seja, para haver um respeito diferente. Porque e isso, essa experiência, eu vejo através do escutismo por exemplo, que eu tenho, tenho vinte e cinco anos, nós na terceira seção temos adolescentes dos catorze aos dezoito e por exemplo eu não, não acho que se fosse para essa seção, conseguisse inculcar neles o respeito que é necessário. Claro há brincadeira, há sempre, mas depois a parte do respeito quando é para trabalhar, aquilo que nós muitas vezes nas aulas se quisermos aliviar um bocadinho, depois há aquelas crianças, que já não conseguem, a nível de sala de aula, voltar a concentrar-se e portanto eu acho que começar desde logo a ser professora dessa faixa etária era capaz de ser complicado, e como o meu fascínio era pelos mais pequeninos, cheguei a pensar na educação de infância mas havia muita gente já, ah, o primeiro ciclo também e depois como o segundo ciclo, o curso, como estava na altura permitia também lecionar ao primeiro ciclo. Eu achei, bom acho que esta é mesmo a melhor opção e ... e optei.

Entrevistadora – Então foi a primeira opção?

EI – Foi, foi. A nível de...

Entrevistadora – De curso?

EI – De curso, de concorrer à faculdade foi a primeira opção.

Entrevistadora – E de escola?

EI – Também foi esta.

Entrevistadora – Também foi esta. Com que média é que entrou?

EI – Ah! Foi 12, mais ou menos.

Entrevistadora – Mais para tentar entender os motivos, que a levaram as pessoas...

EI – Sim, sim, não mas isso os motivos não teve haver com a média porque eu ao nível do secundário tive grandes dificuldades com a matemática. Tanto que havia alguns amigos meus que: “*mas tu no secundário... e agora vais para matemática?*”. Mas eu gosto! Eu quero tornar a matemática fácil. Tanto é uma das primeiras coisas que digo aos meus alunos é: “*vamos tentar tornar isto fácil*”. Porque quero ultrapassar esse, esse ... tabu, essa... essa...

Entrevistadora – Barreira, que a matemática é um bicho...

EI – Barreira, que a matemática é um bicho-de-sete-cabeças. Exatamente.

Entrevistadora – Como é que considera que correu a formação inicial? Ou seja, como é que poderia descrevê-la?

EI – Aqui na faculdade?

Entrevistadora – Sim.

EI – Aqui na faculdade eu acho que o curso, está bem organizado a nível de segundo ciclo. Ah! A nível teórico também... porque uma das coisas que eu senti foi: para primeiro ciclo nós não saímos minimamente preparados, eu acho, nós que nos licenciámos nas variantes. Porquê? O estágio que temos no primeiro ciclo é de um mês, se ... no global um mês/dois meses no máximo. Outra coisa que eu acho que nos nossos estágios falha é que nós estamos sempre em grupo, nós nunca estamos sozinhos, numa sala de aula com uma turma. E portanto quer dizer temos sempre o colega de grupo para ajudar se alguma coisa começar a correr mal, ou se começar a haver muitas dúvidas há sempre outro colega cuja função é a nível de estágio é ajudar. Há sempre o cooperante que também vai fazer o mesmo e, portanto, ao nível do 1º ciclo, pouco tempo e funcionando assim eu não me sentia preparada para ir ensinar, por exemplo, crianças a ler e a escrever. Essa acho que era... pronto a partir do momento que elas sabem ler e escrever, acho que aí a preparação também tem que ser nossa, mas ensinar crianças a ler e a escrever, era aquela... aquele receio, aquela parte que eu achava que seria uma lacuna maior. Embora a professora que me tenha dado metodologias do ensino do português... ah! Eu a tenha

achado impecável. Nós gostávamos muito, nós turma, que era a professora----- . Que era uma querida explicava-nos tudo, dizia-nos: “*se vocês não*”... portanto era abordou conosco os vários métodos que que são concretizados nas escolas e disse-nos: “*se vocês aprenderam pelo método tradicional um b e um a ba, se é esse que vocês se sentem, ah, preparados para... Então apliquem. Não queiram aplicar um método que é mais inovador se não se sentirem preparados para isso.*” Portanto a nível de consciencialização do que era ensinar a ler e a escrever nós tínhamos. A prática é que eu acho que era muito pouca. Pronto. Ah! Depois o fato de trabalharmos em grupo também acho que é bom, porque mesmo quando chegamos às escolas acho que o trabalho de grupo, ah, pode ser bem mais positivo do que o trabalho individual. Para o professor se sentir mais integrado com a escola com... com o não se sentir sozinho. Agora sou eu, eu tenho que fazer isto para também haver um feedback de... Aplicámos as mesmas fichas de trabalho. Como é que correu na tua turma? Como é que correu na minha... Estamos a abordar isto desta forma. Como é que os teus alunos reagiram? Como é que os meus reagiram... acho que a nível de preparação de trabalho de grupo foi bom. Depois a nível de formação das disciplinas que são apenas teóricas, acho que foi um bocadinho reviver aquilo que já tínhamos aprendido e aprofundar, sem dúvida, alguns temas, que... que vamos ensinar.

Entrevistadora – E a nível de colegas? O relacionamento com colegas?...

EI – É assim, nós no meu ano, que foi, portanto, 2004 a 2008, ah, nós éramos uma turma pequena. Eramos cerca de 15, e portanto não trabalhei com todos... , mas se calhar trabalhei com quase todos. Pontualmente se calhar, ah, com um ou outro, que só tenha trabalhado uma ou duas vezes. Porque depois a partir de uma certa altura, nós começamos a criar grupos que eram sempre aqueles, porque já sabíamos que nos entendíamos bem. Como é que o trabalho resultava, e portanto era positivo para nós. Mas, ah, trabalhávamos todos relativamente bem.

Entrevistadora – E ao nível da avaliação, pensa que todo o processo de ensino-aprendizagem teve uma avaliação (a sua própria avaliação) correta?

EI – É assim a avaliação, eu acho que foi sempre correta. Eu pelo menos a noção que eu tinha era essa, que aquilo que eu fazia correspondia depois aos meus resultados, nunca achei que houvesse alguma injustiça. E mesmo a nível dos estágios, qualquer dos professores que tenham sido tutores, ah, me ajudaram sempre no sentido de melhorar. E portanto. E depois as notas que eu obtive se fiquei surpreendida com alguma foi pela positiva. Portanto não...

Entrevistadora – Se fizermos uma passagem pelo tempo, qual o momento durante a formação inicial, o que é que a marcou mais?

EI - ...Não sei. Nós ali no pavilhão de matemática. Tivemos, assim, uma professora que era muito exigente, que é a Professora-----, eeeee.... E a maneira dela trabalhar, alguns de nós não concordávamos, porque o pressuposto dela era se um aluno pergunta nós não devíamos responder. Isto foi aquilo que me ficou sempre na cabeça. Se calhar não era bem isto que ela queria transmitir, mas o que me ficou sempre na cabeça é que a ideia dela é esta: se um aluno pergunta porque não sabe, não é o professor que responde é ele que deve ir à procura, ou então, perguntar a um outro colega que lhe saiba responder. Ah! Portanto nunca devia de ser o professor a responder. E depois nós tínhamos do outro lado o pavilhão de português, na metodologia do português com a Professor -----, que nos dizia: “*um aluno quando pergunta é porque não sabe, então nós devemos responder*”. E portanto nós tínhamos estes dois polos quase o positivo e o negativo. E que de certa forma era um bocadinho frustrante, ver, portanto, ver que na mesma instituição havia estas duas maneiras tão diferentes de passar a mensagem, nas disciplinas que eram mais importantes. Um momento que me tenha marcado foi, pronto foi esta questão de então se eu tenho dúvidas pergunto. Porque é que o professor não me ade responder acho que não era isso que eu devia levar para dentro da sala de aula. Não é?

Entrevistadora – Continuando numa retrospectiva de todo o processo. Ainda há bocado referiu que gostou muito de trabalhar em grupo e que isso a ajudou...

EI – Sim, sim isso foi muito positivo.

Entrevistadora – Foi o que mais a marcou positivamente ou o que mais agradou no curso?

EI – É assim eu costumava dizer que o nosso curso era muito prático. E muito prático porquê? Porque haviam muitos trabalhos de grupo que exigiam muito que nós nos dessemos bem, uns com os outros, e que partilhássemos muito tempo uns com os outros. E portanto, isso marcou-me, porque é assim, as pessoas com quem eu acabei, por depois formar grupo. Oh! Havia dois grupos, havia o meu grupo e havia um outro grupo de três colegas. Que são as pessoas com quem eu se calhar vou falando mais. Portanto há uma pessoa que ficou uma grande amiga e que continuamos a falar regularmente e depois há um grupo de quatro ou cinco pessoas com quem eu também vou falando são aquelas pessoas que a gente não esquece. Olha ela de certeza que me pode ajudar. Se eu lhe telefonar, se eu pedir este material...

Entrevistadora – Continuam a partilhar...

EI – Exatamente. Por exemplo eu no primeiro ano em que estive a dar aulas estava num colégio em que só... eu era a única professora de matemática do segundo ciclo e de ciências. Havia uma professora de matemática do terceiro ciclo e havia a professora de biologia, mas as áreas eram diferentes e eu só estava no colégio de manhã, porque à tarde estava noutra lado. O que é que acontecia, eu não tinha ninguém com quem partilhar testes, com quem perguntar: “*vê-la se achas que se percebem as perguntas?*” E então foi com colegas de curso que eu fui fazendo isso. Envia-lhes e perguntava, “*vê-la*” ah!!! E etc. pronto, portanto aquele trabalho que nós fizemos de grupo, eu a mim ajudou-me depois a não perder o contato com as colegas e a continuar a fazer de certa forma.

Entrevistadora – E pela negativa?

EI – Eu pela negativa, não tenho assim nada que apontar, a não ser a questão dos estágios, como eu já falei. Que mesmo a nível do segundo ciclo, eu acho que era preciso nós termos, ah, nós sozinhos com a turma. Até podíamos ter um cooperante, um tutor que observassem. Mas acho que tínhamos de ser nós sozinhos a perceber como é que funcionava. Porque ... Eu falo por... claro pessoalmente, não tenho noção se a ideia dos colegas será exatamente a mesma que a minha. Mas eu o estágio maior que eu fiz, foi um segundo período de aulas, em que eramos dois. Aí já não eramos três, como nos anos anteriores, mas dois. E o que eu posso dizer é que nunca houve aquela questão de sentir, realmente o que era ser professora, como senti assim que comecei a trabalhar. Porquê? Porque uma semana eu dava matemática e a outra colega dava ciências, na semana seguinte trocávamos. Portanto eu por semana tinha de preparar três aulas, tinha que fazer três planificações e materiais. Não quer dizer que isso não desse trabalho mais do que suficiente, porque dava, porque as planificações tinham de ser ali todas certinhas, vinham ao tutor e ele corrigia e acrescentava aquilo que achava. Portanto todo esse trabalho minucioso era importante e ainda bem que tínhamos tempo para o fazer. Quando eu referi que acho que foi pouco. Também se calhar pela referência que tenho em casa. Os meus irmãos ao tirarem educação física foi de terceiro ciclo e secundário, o estágio foi no último ano do curso e eles são mesmo responsáveis por três turmas, não é uma são três. É a carga horária como se fossem um professor da escola e portanto o trabalho que eu vi que eles faziam e etc. acho que os ajudou muito mais do que a mim. Portanto eu quando cheguei a uma sala de aula fiquei... Quando comecei a trabalhar, peguei em todo o material que tinha do curso. Sem dúvida, foi é uma questão muito positiva, todo o material que construímos ao longo do curso. Ao nível de fichas, de testes, de preparação de aulas, portanto todo aquele material, todos aqueles trabalhinhos que nós fazemos para apresentar, que pretendem preparar-nos para um dia

fazermos isso. Tudo isso foi ótimo e todo o material que trocamos com colegas, tudo isso foi bastante positivo. A questão negativa é que eu acho que devíamos perceber melhor como é que era esta questão de... de dar aulas, de sermos responsáveis pela aquela carga horária.

Entrevistadora – A responsabilidade de uma turma, que fosse...

EI – Exatamente... mesmo a questão de avaliar de dar notas. Que é, é... eu tento sempre ver aluno a aluno. Mas depois é sempre complicado olhar para o panorama em geral e ver: “*então este aluno esforçou-se mais e aquele menos e há aqui certos pontos que eles estão parecidos e porque é que o que se esforçou menos obteve melhor nota.*” Portanto é assim a avaliação acho que é sempre uma questão muito difícil.

Entrevistadora – E que foi pouco trabalhada na prática. No estágio.

EI – Na prática, ah! No estágio sim porque nós avaliamos, mas foi assim, a responsabilidade não foi nossa. Não é tivemos sempre as cooperantes a supervisionar, ah! O único ano, que foi o último, em que uma das cooperantes se sentou conosco, a cooperante de ciências da altura, que se sentou conosco e que nos explicou como é que nós devíamos de fazer por exemplo para avaliar a parte social, portanto a parte, ah...

Entrevistadora – Das relações, do...

EI – Exatamente,... do cumprir. Como é que nós devíamos por exemplo, na escola onde é que nós estávamos, se não me engano era de um a sete, a escala para esta parte. Então ela disse-nos: “*Vocês devem olhar para a turma e perceber nesse parâmetro qual é o aluno que se porta melhor, por exemplo em termos do comportamento, AH! É este. Então todos os que vocês acham que se comportam como ele, atribuem o máximo e depois vão decrescendo.*” Mas foi a única vez que eu senti que estava a aprender entre aspas a avaliar essa parte. E ainda hoje quando é essa parte, é isso que eu tento usar.

Entrevistadora – É essa técnica?

EI – Exatamente.

Entrevistadora – E o que é que gostava de ver alterado no curso?

EI – Eu acho que o que era preciso mais do que... Portanto os trabalhos são importantes. A parte prática de preparar os materiais de ver se resultam ou não resultam, é importante. Era realmente criarem um ano para estágio. Eu não digo que fosse com uma carga horária de vinte

e duas horas. Podia até ser só uma turma de matemática e uma turma de ciências. Mas era aquela pessoa, que no último ano do seu curso ia fazer isso. Ou até podia ser só uma turma de matemática, para não ser logo assim, duas áreas diferentes. Porque por exemplo uma coisa que eu senti, e isso se calhar a nível negativo, é que eu nunca lecione o programa todo de quinto ano, de sexto ano de matemática e de ciências, e portanto aquilo que eu tinha base e me tinham ajudado a melhorar a explicar eram pontos soltos do programa. Eu nunca tinha feito os programas de uma ponta a outra. E isso foi aquilo que no primeiro ano em que lecionei senti mais ali o vazio. Era a primeira vez que eu estava a olhar para aquilo e eu tinha que ensinar aquilo. Portanto, eu ter aprendido para mim é uma coisa, ter feito trabalhos de grupo com os colegas e apresentar a quem já sabe é uma coisa, agora ter de explicar... ter que conseguir com que percebam é outra, e isso, foi portanto aqueles altos e baixos que eu fui sentindo.

Entrevistadora – Quais os aspetos que considera imprescindíveis na preparação de um futuro professor?

EI – Eu acho que começando pelo perfil, porque há muitos professores que se calhar querem ensinar, mas que... que não terão muita aptidão para o fazer. E digo isto a nível dos professores que eu já tive ao longo da minha vida. E e... eu tento sempre perceber o feedback, se estou a explicar bem, se não estou. Ah! Porque isso é muito importante para mim. Porque eu não quero simplesmente chegar à sala de aula e despejar matéria. Pronto a nível da matemática eu tento sempre explicar e se for necessário de diversas maneiras, até chegar a todos os alunos. A nível das ciências uma coisa que eu faço para não tentar despejar matéria é por exemplo pegar em pequenas brincadeiras que se possam fazer, para lhes passar a matéria, por exemplo uma das que eu me lembro, que até foi do estágio, em relação ao sistema circulatório, era que as veias e as artérias eram duas estradas por onde circulavam vários tipos de carros e quais é que circulavam mais numas, e quais é que eu circulavam mais noutras. Pronto! Pequenas coisas que os alunos consigam fazer associações rápidas. Porque para eles perceberem há certas coisas que se calhar são demasiadas abstratas para eles e complexas. E portanto, se for... Quanto mais simplificado for melhor, e se for com coisas do dia-a-dia deles melhor ainda. Pronto... uh!

Entrevistadora – Então um aspeto fundamental de um professor é a própria pessoa...?

EI – É a própria pessoa ter, não digo o dom da palavra, mas aquela capacidade de se conseguir explicar. De ...

Entrevistadora – Ser um bom orador?

EI – Exatamente. E de em sala de aula, portanto, a pessoa quer mesmo aquilo, sim senhor, então em sala de aula vamos tentar com que a pessoa consiga ter a capacidade de pedir aos alunos esse feedback. Eu, muitas vezes, é o que faço. É dizer “*meninos perceberam*” e depois faço um exemplo prático e depois todos dizem que perceberam, porque também querem andar para a frente e afinal não perceberam nada. Acho que é importante o professor ter a certeza que os alunos estão a acompanhar. E se a pessoa não sabe explicar, não ... De certeza que há maneiras de contornar isso. Mas a pessoa tem que ter a capacidade de perceber se é bom orador, se não é como é que pode melhorar.

Entrevistadora – Dando um salto entre o antes da formação e o após formação. Acabou a formação que sentimento sentiu?

EI – Já está! Já vou trabalhar! Como é que isto vai resultar? Será que vou ter lugar? Será que não vou? Ah! Como é que me vou sair sozinha? A carga de trabalho? Portanto foi uma série de questões. Eu achava que no primeiro ano iria estar desempregada e depois acabei por estar nas AEC, a lecionar música, à tarde, de manhã estava no colégio que já referi a lecionar matemática e ciências ao quinto e ao sexto. Portanto tinha aquelas quatro coisas que eu só sabia pontos soltos. E isso foi tudo...

Entrevistadora – Um turbilhão de sentimentos?

EI – Exatamente. Porque depois como eu achava que não ia ter muito trabalho estava, a fazer uma outra formação a nível dos escuteiros. E depois tive alguns trabalhos logo no início, portanto, logo ao mesmo tempo que comecei a trabalhar, comecei a ter trabalhos para essa formação e foi ali um acumular de trabalho, de nunca descansar. Nunca descansar isto é... de imaginar que comecei a trabalhar, quando for independente, como é que eu vou conseguir gerir uma casa, se eu em casa dos meus pais praticamente não consigo ajudar em nada. Foi... pronto. Foi um bocadinho complicado perceber que...

Entrevistadora – Mas qual foi a sua grande preocupação quando terminou o curso?

EI – A minha primeira preocupação foi: será que consigo trabalho?

Entrevistadora – Com medo de não conseguir trabalho arranjou outras formações?

EI – Não, a formação que fiz não foi eu que fui à procura. É uma formação que nós nos escuteiros fazemos quando chegamos a uma certa idade para sermos dirigentes. Coincidiu. Porque quando o meu chefe me propôs eu achei que era o melhor ano para o fazer, como não

vou ter trabalho ou se tiver é muito pouco. Posso-me dedicar e é uma maneira de eu estar distraída e depois acabei por juntar tudo.

Entrevistadora – Sentiu-se preparada quando entrou na profissão?

EI – É assim, eu entrei na profissão a exercer a questão da música, porque eu nas aulas de música, AEC, comecei a dezasseis de setembro, logo. E como eu tenho formação musical, porque pertencia na altura a uma banda filarmónica, eu sentia-me lindamente. Não sabia como é que ia ser a questão de ensinar, mas base, isso eu sabia que tinha. E que viessem as perguntas que dificilmente eu não saberia responder. Portanto aí foi mais a questão de como é que eles vão reagir à maneira como é que eu vou explicar. E isso aí, se calhar, o setembro e o outubro, esse mês e meio, foi bom para eu me inteirar com a sala de aula; com a questão do ensino aprendizagem só comigo. O que é que acontece na AEC, muitas vezes os alunos, na altura agora não sei como é que pensam, achavam que era para brincar, pronto. E muitas vezes, se calhar a predisposição deles era mais fácil, porque a música... quando falava em tocar flauta e tentava fazer qualquer coisa que eles gostassem através de jogos etc. para ensinar. Portanto acho que foi ótimo para eu me ambientar a uma sala de aula, a estar só eu com eles. Mas isto era a nível do primeiro ciclo. Em novembro foi quando fui chamada para dar aulas no segundo ciclo, matemática e ciências, era um colégio que estava já com poucas crianças, eu tinha cinco alunos em cada uma das turmas. O que também acabou por ser ótimo, porque a nível de corrigir fichas, de corrigir teste, de acompanhar individualmente os alunos era muito mais fácil, do que numa turma com vinte ou vinte e oito como nós temos nas escolas e acabou por ser uma boa preparação devido a eu me ter integrado em sala de aula sozinha com a música, que para mim era uma base excelente que eu tinha, e depois serem poucos alunos na sala onde eu estava a ensinar.

Entrevistadora – Tendo a formação musical nunca lhe ocorreu ir para o ensino da música?

EI – Não porque isso não era o que eu queria fazer. Não porque é assim, eu tenho a formação musical, gosto de tocar, mas o instrumento que eu acabei por tocar na banda filarmónica nunca foi bem aquele que eu quis. O meu sonho era tocar flauta transversal e acabei por tocar clarinete. Portanto foi uma luta um bocadinho interior que eu tive. Tentei diversas vezes mudar e nunca me deram essa oportunidade. E portanto se eu tinha aquela aversão, não era isto que eu queria fazer o resto da vida. Não era. Era mais um obi, aquelas aulas começaram a ser um bocadinho motivantes precisamente para eu me ambientar, porque eu estava a fazer uma coisa que dominava, que me sentia mais preparada, se calhar até mais do que para eu dar as aulas de

matemática e ciências, de uma ponta a outra. Porque a nível do 1º ciclo o ensino da música é uma coisa básica e portanto foi uma coisa que eu fiz, mas que não queria continuar a fazer.

Entrevistadora – Para além de hora está numa escola, hora está noutra, e de sentir que não dominava o programa do princípio ao fim, quais foram as outras dificuldades que sentiu na ingressão na carreira?

EI – É assim, a nível do meu primeiro ano de trabalho... eu ... a minha grande dificuldade era sempre saber se estava a conseguir chegar aos alunos. De arranjar formas de tornar as aulas agradáveis. De... como é que eu ei-de de dizer, de as aulas não serem aquela seca de que os alunos às vezes dizem. De ultrapassar aquela questão da matemática, de eles quererem estar lá para aprender. Eu tive aqui na ESE a nível da formação de história de Portugal que nos punha a todos com atenção do início ao fim da aula. Eu nunca gostei de história, e costumo que comecei a gostar de história na faculdade. Porquê? Porque o professor dava as aulas de história contando precisamente uma história. E fazia aquilo de uma maneira que não era aborrecido. Portanto é isso que eu tento... é essa a grande dificuldade... é conseguir que os alunos agarrem a aula e não estejam constantemente a olhar para o relógio; e quando a aula chega ao fim “já acabou?”. Acho que esta é uma grande dificuldade que eu me deparei algumas vezes, porque há certas matérias que eles gostam mais, outras menos, e portanto a grande dificuldade é realmente ter os materiais e as bases certas, para as aulas serem sempre interessantes, ah... para os alunos.

Entrevistadora – As aulas acabaram em junho?

EI – Sim o curso.

Entrevistadora – De junho até ser colocada, que foi nas AEC, em setembro, durante esse período de tempo, quais os sentimentos que sentiu?

EI – Eu sempre achei que não ia ficar colocada, eu enviei currículos para 64 escolas, ah! Privadas. Portanto para colégios.

Entrevistadora – Concorreu para que área geográfica?

EI – É assim, eu a nível de concurso nacional, concorri para todos os lugares onde chegasse de transporte público. Uma hora uma hora e meia. Porquê? Ah! A nível de estágio uma das cooperantes, na altura teve uma conversa connosco que foi: ela era do Algarve e ela quando teve que concorrer achou que se fosse para uma outra ponta do país, se eu não ficar em casa, nunca iria conseguir juntar dinheiro dar o paço seguinte que era a independência, portanto eu

prefiro ficar em casa e ter poucas horas, do que ir para uma ponta qualquer e depois o ordenado só chegar para eu viver mensalmente. Também no estágio do primeiro ciclo eu tive uma professora que vinha e ia todos os dias de Santarém e portanto eu achei na altura se ela conseguiu eu também iria conseguir se isso me acontecesse. Portanto a nível nacional foi isso que fiz. A nível dos colégios foi também a mesma área que eu tentei cobrir, porque até porque eu não tinha nem carta nem carro. Por isso foi essa a área que eu tentei abranger. Nesse primeiro ano não tive respostas de nenhum colégio, a não ser depois em novembro do colégio para onde foi. Foi o único que nesse ano me deu alguma resposta. Ao nível do público eu sempre achei que não ia ficar colocada. Portanto era assim um bocadinho, vamos ver como é que vai correr esse ano e... achei que ia ser um ano... que se não arranjasse nada ia optar por fazer uma outra formação para se continuasse fora dos concursos, continuasse sem colocação, ter alguma profissão onde me agarrar que não fosse só ser professor. Foi essa a hipótese que eu coloquei sempre achei que não ia ficar e se não ficasse realmente tentaria outra área de formação.

Entrevistadora – Sentiu alguma dificuldade em realizar o concurso? Sabia como é que se concorria ou não?

EI – É assim, nós não sabíamos como era, mas como nos juntamos todos para fazer isso, acabamos por ultrapassar essa dificuldade. Na altura o que fizemos foi olha já podemos concorrer fomos ver como é que se fazia, fomos fazendo e pronto basicamente foi isso.

Entrevistadora – O primeiro contato no primeiro ano de serviço foi AEC e ensino particular. E o ensino estatal quando é que veio?

EI – Veio só o ano passado. Porque no segundo ano de trabalho fui para um colégio com o horário completo e o ano passado no dia nove de setembro, na segunda ou primeira cíclica, não me lembro muito bem, ah! Portanto foi uma experiência ótima porque fui muito bem recebida na escola, apresentaram-me logo os professores do meu grupo, matemática e ciências, e como eu tinha alguns furos no meu horário, passava algum tempo na escola e aproveitava esse tempo exatamente para trabalhar. E o que é que isso fez, fez com que eu conhecesse muitos dos professores e portanto a integração foi muito fácil, porque as pessoas do grupo me acolheram muito bem. Os professores dos conselhos de turma a que eu pertencia também. E portanto foi... não foi nada difícil. Foi... se calhar devido às pessoas que lá estavam a trabalhar... obviamente o que me fizeram... correu otimamente.

Entrevistadora – Se eu pedisse-lhe para comparar esses três anos, um primeiro que foi ensino privado segundo ciclo e ensino público AEC, no segundo ano ensino privado só no segundo ciclo e o ano passado segundo ciclo no público. A nível de relação com encarregados de educação, como foi?

EI – É assim, eu no primeiro ano não tinha propriamente uma relação com os encarregados de educação, porque a nível do primeiro ciclo eu era só professora da AEC, tinha que deixar a informação mas não tinha contato com pais. Ao nível do colégio tinha algumas, mas lá está como eram poucos alunos os pais recebiam as informações, mas a relação era fácil. Depois no segundo ano, estive só no ensino particular, o colégio tinha uma metodologia em que não havia a tradicional reunião do diretor de turma com os pais. No final de cada período, todos os professores recebiam todos os pais, e isso pelo que eu percebi, não é o único colégio a fazer há mais, e permitiu que houvesse alguma relação, que um professor que não seja diretor de turma pudesse criar, portanto os pais, por exemplo, se fossem buscar os filhos e cruzassem-se connosco, eles já sabiam quem eramos nós, nós por nossa vez também os conhecíamos. O que é que isso torna mais fácil? Por exemplo se nós quiséssemos mandar algum recado, ah, não estávamos a falar propriamente com um desconhecido. Não é? Depois o ano passado como eu era secretária de uma das turmas, estava presente nas reuniões com os encarregados de educação, portanto com essa turma eu conhecia todos os pais e tinha uma boa relação com todos eles. Com as outras duas turmas, não tenho porque não, lá está, não havia, a não ser a dos recados nas cadernetas, não estava propriamente com os pais.

Entrevistadora – Com as assistentes operacionais, como foi a sua relação?

EI – É assim, eu o ano passado... nas AEC eram todas amorosas, posso dizer que todas me falavam muito bem...

Entrevistadora – elas sabiam que era o primeiro ano?

EI – Sabiam e foram sempre impecáveis e portanto não tive qualquer problema sempre me ajudaram em qualquer, ..., se nós as chamássemos elas respondiam imediatamente. Por exemplo às vezes uma má disposição, que nós as chamássemos elas correspondiam lindamente. O ano passado dava-me bem com todas elas. É assim o ano passado e a certa altura elas aperceberam-se que eu ia casar, porque os colegas costumavam, os colegas por brincadeira começaram a chamar-me noiva e pronto, às vezes nos corredores isto também acontecia e elas ouviam e também gostavam de brincar. Acho que a boa relação que se cria, também tem a ver

conosco próprios. Eu vejo certos colegas que às vezes dizem: “*ah é a funcionária, ela está ali e eu estou aqui...*”. E eu nunca fui educada assim... portanto eu acho que tenho a obrigação,..., elas têm um trabalho tão importante como o meu, se às vezes até mais porque o respeito que é inculcado, em casa, a uma assistente operacionais, não é tanto como o de um professor e portanto eu tinha o cuidado de entrar na escola e dizer bom dia a cada uma delas, perguntar se estava tudo bem... ah! E acho que isso vai criando uma certa empatia com as pessoas e lá está acho que é a minha forma de estar e de ser que influencia isso.

Entrevistadora – E enquanto estive no privado, como foi a sua relação com as assistentes operacionais?

EI – Também era, portanto lá está. Uma das coisas que me fez confusão quando eu comecei a trabalhar foi chamarem-me professora ou doutora, é estranho ouvir e ..., bastava a professora porque eu sei que também não devia de haver aquela questão de chamar pelo nome. Por exemplo há colegas que eu às vezes vejo, e isso vem da confiança, claro, de tratarem só pelo nome, e eu até me dizerem isso eu chamo dona Maria ou Sra. Maria porque acho que tal como elas tentam respeitar-nos ao chamar-nos de professoras ou doutoras, nós também devemos ter esse mesmo comportamento, para que com elas. Não é? Elas têm o trabalho delas, é tão preciso quanto o nosso e portanto têm que ser respeitadas e acho que é o respeito mutuo que leva a uma boa relação.

Entrevistadora – Com as direções das escolas onde estive, como era o relacionamento?

EI – Também a relação foi sempre boa.

Entrevistadora – E com os departamentos, ou as representantes de disciplina? Qual foi o papel destes representantes na sua adaptação às escolas?

EI – Na entrada lá está o receber. No primeiro colégio, foi mais fácil porque eramos poucos professores. No segundo colégio, foi o receber, foi o apresentar, ah! Houve sempre um cuidado, tanto a nível dos colégios tanto agora no estatal, sempre acolher, dúvidas, alguma coisa que eu precisasse, foram sempre impecáveis. A minha experiência é sempre positiva... portanto. Na escola onde estou agora, apresentei-me na segunda-feira, e a coordenadora estava a dar aula, ah, e eu teria de esperar uma hora para que ela saísse da aula, mas como era perto da hora do almoço ela falou dez minutinhos comigo e disse tudo bem, falamos amanhã. No próprio dia recebi um mail dela a dizer amanhã no final da tua aula espero por ti para conversarmos um

bocadinho. A intenção dela era precisamente apresentar-me a escola, inteirar-me de como é que funcionava o grupo, portanto foi sempre um ótimo acolhimento.

Entrevistadora – Se pedisse um adjetivo para caracterizar cada um dos três anos...

EI – Sempre novo. Não sei se aqui novo pode ser, mas penso que sim. Porque cada uma das situações foi nova. A AEC era novo porque não era bem o curso que eu tinha tirado, embora eu tenha tido a formação era a primeira vez que eu ia ensinar música. O colégio onde estive no mesmo ano, percebi que era um colégio familiar, porque as turmas eram pequenas. No segundo ano era um colégio que percebi que tinha um nível de exigência muito elevado, portanto, o novo também se transmitiu em medo de não corresponder à exigência que o colégio tinha como estabelecida. E o ano passado a escola estatal, portanto era a primeira vez que ia exercer numa escola estatal, também novo de como é que as coisas iriam decorrer.

Entrevistadora – No decorrer destes três anos nunca teve um cargo?

EI – Ah! Tive portanto no primeiro ano fiquei como diretora de turma, no colégio, porque o professor que foi substituir era diretor de turma numa das turmas, mas nos outros dois não.

Entrevistadora – A nível do tratamento de documentos relacionados com a direção de turma?

EI – Muita dificuldade. Eram só cinco alunos, mas muita dificuldade, porque não tenho formações para..., não digo que acha uma formação específica para isso, mas para ter a certeza do que é que tinha de fazer, quando é que tinha de fazer. O que é que eu sabia o que tinha de fazer, era controlar as faltas e avisar se houvesse alguma questão nas faltas, mas havia uma série de outros papéis que eu não sabia; a questão de liderar uma reunião no conselho de turma, ah a questão dos papéis eu é preciso levar preparados, o que é que é para preencher... eu não sabia nada disso.

Entrevistadora – E na estatal, enquanto secretária?

EI – Enquanto secretária tive uma grande ajuda da diretora de turma, portanto era um trabalho que eu perguntava sempre. Tinha o cuidado de perguntar se ela precisava de ajuda e ela ajudava em tudo o que eu precisava, era um trabalho de pares, não era um trabalho que eu fizesse sozinha. As próprias atas ah, eu posso dizer que houve uma que eu ajudei a preparar a ata, porque já sabíamos o que é que ia ser tratado, não é? Depois mesmo a redação e etc., como a diretora de turma, era de português ficava mais ao encargo dela do que minha, mas não tinha

propriamente, não me sentia sozinha, tudo o que era preciso eu fazer, tinha a ajuda da diretora de turma.

Entrevistadora – Se pedisse um momento mais marcante na entrada na profissão, qual seria?

E1 – É assim, no segundo ano, em que estive no colégio foi bastante marcante todo o apoio, e partilha de experiências da outra colega que era a coordenadora, que também dava matemática ao segundo ciclo, foi marcante porque eu senti um certo prolongamento do curso, posso dizer. Eu fazia fichas e mostrava-lhe e ela dizia: *“olha aqui, olha ali, pode ser assim, pode não ser”*. Ela própria também partilhava comigo, e era uma professora que não tinha a minha idade, nem perto, era uma professora mais velha, que estava sempre disposta a partilhar, a trocar experiências, ah, discutimos certas maneiras de fazermos as coisas, portanto foi bastante marcante, porque senti um grande apoio de uma professora com bastante experiência, que no entanto não se comportava, como *“eu sou mais velha, tu és mais nova, e eu é que percebo disto e tu não”*. Ou seja, havia interesse dela, havia muito trabalho colaborativo. Não aplicávamos os mesmos testes, mas eu fazia um teste ela fazia e mostrávamos uma à outra, até para que o nível de exigência fosse semelhante. E isso foi muito importante para mim, foi um grande apoio que eu tive. A nível de um outro momento marcante, foi na escola estatal onde estive, foi toda... a forma como... a maneira como me consegui entregar na escola, como... Eu trabalhei, isso foi marcante, com duas crianças da parte das necessidades educativas especiais, com trissomia 21, portanto tinham currículo individual específico, eu desenvolvi trabalho com elas durante um ano, foi-me pedido e eu aceitei. Tive imensa ajuda das professoras de educação especial, obviamente. Mas foi uma coisa que também me marcou bastante e que acho por estar bem integrada na escola, também me levou a sentir que era capaz de o fazer. Porque, ah, os professores com quem eu falava mais tinham sempre, sempre que havia uma dificuldade com o trabalho que era preciso fazer ou com alguma situação que se passava às vezes na sala de aula, tinham sempre uma palavra amiga, muita ajuda, e portanto foi marcante a experiência com essas duas crianças.

Entrevistadora – Que sentimentos pode descrever quando entrou numa escola como professora pela primeira vez?

E1 – De dúvida! Isto está relacionado com a minha maneira de ser, eu sou um bocadinho insegura, e portanto fica sempre aquela dúvida: *“Será que vou ser capaz? Será que vou conseguir trabalhar bem? Será que vou conseguir ensinar? Que os meus alunos obtenham bons resultados”*. Portanto eu tenho sempre essa sensação, que eu penso que seja por eu ser

insegura, mas também penso que é próprio de qualquer professor, aquela dúvida de como é que será que vai correr. Por exemplo, eu neste momento, na escola onde estou, é isso que estou a sentir um bocadinho. *“Como é que isto vai correr?”* Eu só tenho seis horas, estou a tentar ter mais, mas é sempre aquela dúvida. Até porque estando menos tempo na escola não conheço tanto os professores e portanto... e tendo a comparação com o ano anterior que foi um ano ótimo... que o desejo era ficar obviamente na escola... é complicado. *“Será que vou conseguir chegar ao fim do ano e fazer um balanço tão positivo como o do ano passado?”*

Entrevistadora – Que disciplinas tem este ano?

EI – Uma turma de matemática, só...

Entrevistadora – Se fosse comparar as expectativas que tinha quando terminou o curso e a entrada na profissão, pensa ter conseguido preencher essas expectativas?

EI – Consegui, porque estou a ensinar, que era aquilo que eu queria. Ah! Este ano estou um pouco apreensiva mas a culpa também é minha. Porque eu quando concorri a nível nacional devia de ter posto mais opções do que aquelas que pôs. Se tivesse posto neste momento já estava colocada, mas foram opções... há certas opções que por vezes são erradas e... e eu tomei uma opção errada. Porque a expectativa de ficar na mesma escola era grande, embora a minha classificação na ordenação dos professores não seja muito em cima, mas também não é tão em baixo. E... portanto eu preenchi, eu estou a ensinar, eu gosto de ensinar, embora acho que há aqui uma parte a nível profissional que me falta preencher... mas que...

Entrevistadora – Que é?

EI – Não sei o que é. Mas sinto que ainda não fiz, isto é, aquilo que faço ainda não é suficiente para preencher de forma a que eu diga *“Pronto eu sinto-me concretizada”*. Eu sinto-me concretizada cada vez que as aulas correram bem, quando os alunos estão a conseguir acompanhar. Mas parece que há aqui um espaço, não sei se a nível profissional, se a nível pessoal, que falta preencher.

Entrevistadora – Quais as consequências ao nível pessoal desta insegurança de colocação?

EI – É mau. Casei em março e quando percebi em setembro que não tinha lugar fiquei doente durante um dia. Ele faz investigação e tem uma bolsa durante três anos, praticamente é garantido que poderá abranger um quarto ano. Mas a questão foi *“E agora como que vai ser?”* Foi... a questão do ordenado não, porque apoio de familiares se for necessário nós temos. Mas

se conseguimos a nossa independência e casamos... estamos a morar na nossa casa, como é que vai ser? Eu lembro-me perfeitamente que em abril, quando ainda não tinha saído nada dos concursos, eu ter perguntado na escola que se as coisas se mantivessem ainda havia o meu horário. Por causa da questão da recondução. E ia haver... e eu decidi então comprar um carro. Depois quando saíram os concursos a recondução era só para quem tinha ficado colocado até trinta e um de agosto. Pronto foi um “bac”, não é? Porque afinal já não havia tanta certeza de eu ficar. Pronto é claro que a escola tem sempre que aceitar a recondução, mas nesta situação, já nem isso havia. Mas acreditei sempre que ia ficar colocada. Mesmo que não fosse com horário completo, mesmo que não fosse naquela escola, isso levou-me a dizer não num colégio. Tinha ido à entrevista para um horário de dezoito horas e queriam uma resposta. E eu disse que não iria dizer que sim naquele momento para depois em setembro ficar colocada e dizer que não. Eu acho que foi ótimo ao fim do terceiro ano ter acabado o curso de ter entrado no sistema, e se agora saiu, não sei se vai ser assim tão fácil, porque o que nós ouvimos é que os horários vão diminuir, como por exemplo a questão do corte dos professores de educação visual e tecnológica, a questão da área de projeto de ter acabado, tudo isso faz com que ache uma grande redução das necessidades de professores e portanto eu na altura quis ser honesta. Sou sincera, não quis estar a dizer que sim, para depois se ficasse colocada dizer “*olhe afinal vou-me embora, está bem?*”. Porque o ano passado quando fiquei colocada foi isso que fiz, eu tinha lugar num colégio, e como fiquei colocada... tive alguma pena obviamente, mas achei que era a oportunidade de começar a entrar e conseguir colocação. Portante se já nesse ano tinha-me custado fazer isso, e não queria voltar a fazer. As pessoas queriam uma resposta e então eu disse: “*olhe a resposta é não*”. Pronto e quero dizer, fazer tudo isto e depois perceber que afinal deveria ter dito que sim é complicado...

Entrevistadora – Que tipo de apoio recebeu em casa?

EI – Em casa houve sempre muito apoio. Tanto da parte do marido como da parte dos pais houve muito apoio... eu desesperei um bocadinho, sou sincera... Nas primeiras três semanas de setembro não aparecia nada, não havia nada. Eu mandei currículos, novamente, para uma série de colégios, para centros de estudo e nada. Eu já estava a ficar um bocadinho desesperada, não tanto pela questão monetária, porque inscrevi-me no instituto de desemprego, sabia que haveria de receber algum valor, mas mesmo pela questão de não ter ocupação. De olhar para os livros, porque temos as estantes cheias, e ver que não estou a utilizá-los, não estou a dar aulas. Foi aflitivo. Cheguei a questionar-me sobre o que é que eu poderia fazer com aquilo que tenho. Uma das opções que vi foi a ir para uma editora fazer algum trabalho, mas neste momento até

nem estavam em fase de recrutamento. Pronto ... é complicado porque eu estudei, tirei um curso... Este ano no final do ano letivo, tinha decidido, que iria tirar ou uma Pós-graduação ou um Mestrado, desde que ficasse colocada, de modo a controlar a questão financeira. E depois não fiquei e foi um bocadinho triste, porque ... Eu acho que a formação que tenho serve para eu trabalhar, não é por eu tirar um Mestrado que vou ter mais facilidade em arranjar trabalho. Mas acho que se quero realmente aprofundar alguma coisa, fazer mais alguns estudos tem de ser agora, porque também quero ser mãe, e acho que será mais fácil organizar-me se o fizer antes de ter os filhos do que depois, não é? E portanto foi assim um bocadinho triste, porque ... estou agora... faço o Mestrado e depois já posso ser mãe e não me preocupo que não estudei mais porque já vinha uma criança a caminho...

Entrevistadora – O não ficar colocada foi uma expectativa que a marcou?

EI – Sim, mas a responsabilidade é minha.

Entrevistadora – Ao nível das práticas pedagógicas quais as expectativas que conseguiu ou não realizar?

EI – Existem teorias que aprendemos que são impossíveis de aplicar, sem dúvida alguma, porque não é que as ideias/teorias não sejam boas, praticáveis, mas depois não se cumpre o programa. Eu o ano passado não estava a lecionar matemática mas o que eu ouvia as minhas colegas dizerem era que para ser de acordo com aquilo que eles pretendem, não se cumpre o programa. E eu acho que é assim, ou o nosso objetivo é ensinar e eles aprenderem, ou é cumprir programas independentemente dos resultados. Eu neste momento estou extremamente preocupada, porque no final da primeira semana em que dei aulas, cheguei a casa e disse ao meu marido que estava extremamente preocupada com a falta de conhecimentos dos meus alunos (turma de matemática sexto ano). Pode ser por não terem matemática à muito tempo, pode ser por muita coisa, mas... Eles são só vinte e eu explico várias vezes e mesmo assim há alguns que não atingem. Fiz uma ficha de trabalho com eles na sala, corrigi e fiquei preocupada. Entretanto construí uma ficha informativa com apontamentos daquilo que eles tinham falhado no geral, explicando os passos todos para a resolução de cada problema/questão, e no final da ficha havia exercícios. Eu olhei de relance para algumas fichas e eles não aplicaram nada. A minha questão é, ou eles viraram a ficha e nem sequer leram, o que é muito provável, ou nem assim os ajudou.

Entrevistadora – Que sentimentos pode descrever do primeiro momento em sala de aula?

EI – Como é que isto vai correr? O que é que eu vou fazer? O que é que eu devo fazer para cativar a turma? Porque eu acho que o primeiro impacto é sempre muito importante e eu acho, pela minha experiência enquanto aluna, que um aluno gostar do professor é mas de cinquenta por cento de sucesso do aluno na disciplina, isto é, o fato do aluno gostar do professor desde o início faz com que o aluno reflita isso no empenho que dá à disciplina. Se o aluno não gostar do professor, não vai estar interessado nas aulas e o seu interesse pela disciplina vai ser só “*pronto tenho que fazer, tenho que fazer os trabalhos de casa*” ... A minha preocupação foi dar um bom impacto para cativar a turma.

Entrevistadora – Quando é que se sentiu professora?

EI – Na AEC, não tenho uma precisão de tempo, mas não demorou muito tempo, porque lá está a base da música já eu tinha, as certezas de conhecimento para aquele nível de ensino eu tinha. Portanto se calhar foi quando começou a haver as primeiras fichas que eu tenha feito, para ver se eles correspondiam. Quando tive que começar a marcar faltas de material, ou quando tive que mandar algum recado para casa por mau comportamento, quando não corresponderem em questões de se portarem bem na sala de aula, tudo isso nos faz perceber que realmente é a sério. Porque ao nível de estágio nos temos o cooperante na sala e é sempre diferente. “*Ela é estagiária, mas está ali o meu professor e se eu me portar mal ele vê.*” Os alunos testam e testam até ao limite, até perceberem até onde podem ir que não acha nenhuma chamada de atenção. Acho que isso foi o que realmente marcou e me fez perceber eu agora sou eu e que não há mais ninguém para me ajudar.

Entrevistadora – E nas aulas no colégio sentiu o mesmo?

EI – Sim, sim, acho que os alunos testam-nos sempre para perceber ao nível de falarem se por o dedo no ar, de irem à casa de banho, de conversarem com os colegas do lado. Tudo isso, eles vão fazendo até onde nós deixarmos. Até perceberem qual é o máximo e acho que foi por aí.

Entrevistadora – Sentia-se preparada para trabalhar com os alunos?

EI – Com os alunos eu acho que sim, a minha preocupação era ter a certeza que iria conseguir explicar todos os conteúdos.

Entrevistadora – Era essa a sua maior preocupação?

EI – Sim, sim... A minha principal preocupação era como explicar. Eu posso dizer que existem certos conteúdos que eu estudo antes, para ter a certeza que não vou falhar, em algum

momento. Embora tenham-me dito uma vez aqui na ESE, um dia, se alguém vos fizer uma pergunta e vocês realmente não se lembram não deixem isso transparecer digam: *“É uma ótima questão de investigação. E portanto amanhã trazem-me essa resposta.”* Não posso dizer que usei isto muitas vezes, mas usei duas ou três vezes e pronto resolveu. Mas é claro que não pode ser estratégia para tudo.

Entrevistadora – A questão do professor como autoridade em sala de aula nunca surgiu como um problema para si?

EI – Eu não gosto de ser aquela professora ríspida que está sempre a ralhar e que logo que um aluno faz alguma coisa manda logo um recado. Gosto que eles percebam que eu vou deixando eles fazerem uma ou duas vezes, mas que também tenho os meus limites. E isto para alguns... eles pensam que ela desculpou uma, duas vezes, então vamos continuar e só quando existem recados ou alguma conversa com o diretor de turma é que percebem realmente. Há sempre um elemento desestabilizador que não respeitava a questão da autoridade e eu comparando com o meu tempo, com aquilo que me era incontido em casa... se eu chegasse a casa e dissesse que o professor ralhou comigo, o professor é que tinha razão e nunca haveria aquilo que eu já ouvi, que o professor não tinha nada de ralhar contigo.

Entrevistadora – Se colocássemos numa balança o receio/ansiedade de não saber explicar e o de não poder controlar a sala qual seria o que pesava mais?

EI – O de não poder controlar a sala sem dúvida. Porque é assim, eu para mim o dia em que eu não consiga controlar a sala, a partir desse momento, vai ser difícil conseguir fazer um trabalho em condições.

Entrevistadora – Mas quando começou a trabalhar o pensamento de medo que lhe ocorria era o de...?

EI – Não conseguir explicar, sem dúvida. Mas lá está eu comecei a trabalhar no primeiro ciclo e no segundo ciclo eu só tinha cinco alunos. Quer dizer se eu não conseguisse controlar era realmente mau. O último recurso para mim é mandar o aluno para a rua, porque aí estou a prejudicá-lo. Eu o ano passado tinha um aluno, que não era o ser mal comportado, ele estava bastante e eu uma vez disse-lhe: *“Eu não te vou mandar para a rua, porque se eu te mandar para a rua tu vais ter desculpa para dizeres que não ouviste e por isso não aprendeste. Portanto tu vais continuar na sala nem que tenhas que mudar de lugar, ou que eu tenha que*

mandar sempre recado na caderneta". E ele chegou a uma altura que realmente desistiu porque eu não o ia mandar para a rua.

Entrevistadora – Quais as principais preocupações com os colegas?

EI – Se iria conseguir trabalhar... se iriam conseguir corresponder... portanto se a relação profissional iria ser boa ou não. Se iriam ser colegas de partilhar, de ajudar ou se iriam ser colegas individualistas.

Entrevistadora – Imagine que agora conseguia preencher o horário e era diretora de turma. O que é que a preocupava na relação com os pais?

EI – Conseguir ultrapassar tudo o que houver ao nível do comportamento dos alunos, de exigências dos pais perante os professores. Eu digo isto, porque a escola onde eu estava o ano passado havia uma grande exigência dos pais perante os professores. E era sempre uma preocupação nossa, defendermo-nos uns aos outros, isto no sentido de muitas vezes os pais pegarem em coisas que não eram nada. Mas eram mesmo para implicar. Portanto penso que seria isso, seria desempenhar um bom papel de diretora de turma em quem os pais confiem, que está a fazer um bom trabalho, que está a conseguir ajudar os alunos, que está a conseguir que todos os professores sejam justos. Portanto aí acho que há uma responsabilidade acrescida.

Entrevistadora – O medo, o receio, o anseio de não conseguir explicar-se em sala de aula, manteve-se até hoje?

EI – Existem certos assuntos, como eu já trabalhei todo o programa, já ultrapassei isso. Mas há outros em que eu ainda não trabalhei tanto, por exemplo, agora a questão do novo programa de matemática no 5ºano e no 6º, há coisas que foram introduzidas novas. Essas coisas que eu ainda não expliquei terei de preparar, terei de estudar para elas. Quando eu sei que não domino tão bem algum conteúdo, eu tenho essa preocupação de me preparar para...

Entrevistadora – Como é que se prepara?

EI – Estudando. Revendo certos conceitos. Realizando eu própria os exercícios. Procurando mais informação, porque por vezes não é a informação que vem no livro porque essa informação também eu a sei, por vezes é possíveis perguntas que os alunos possam fazer, específicas, que não estão no livro e que nem sequer estão no programa, mas que se nós não respondermos vai com que os alunos percam o interesse e comecem a olhar numa perspectiva de

que afinal o professor não sabe tudo. Eu acho que isso é mau porque o aluno deixa de ter interesse.

Entrevistadora – Nunca solicita a ajuda de ninguém?

EI – Solicito sem dúvida. Lá está com as colegas que ficaram da ESE, por vezes se tenho dúvida em alguma coisa. O ano passado como trabalhávamos em grupo e eramos vários, às vezes tinha dúvidas em algumas coisas e pedia aos colegas. Pedir ajuda se não souber eu peço.

Entrevistadora – E sente que é sempre correspondida?

EI – Até aqui fui sempre correspondida, mas lá está a relação que tive foi sempre boa.

Entrevistadora – Daquilo que me disse até aqui, subentendo que um aspeto fundamental para si na profissão é colaborar com os outros?

EI – Sim.

Entrevistadora – Sente, então, que a partilha é uma ajuda em que níveis?

EI – Em todos os níveis. Na preparação numa aula, em que vamos fazer uma experiência, como é que será que vai resultar, como é que não será? Explicar às vezes uma melhor maneira de realizar uma certa abordagem. Por exemplo eu lembro-me o ano passado naquela escola, havia muito a questão da educação sexual, porque existe um grupo relevante de pais que não gosta que esse tema seja abordado na escola e portanto quando foi trabalhar o tema do sistema reprodutor a nível do sexto ano, eu tive algum cuidado ... partilhava algumas situações que me preocuparam com os colegas da escola e outros colegas da ESE.

Entrevistadora – Essa partilha ajuda-a a superar os receios que temos e que vão aparecendo?

EI – Sim, sim. Claro porque “*achas que se eu dizer isto desta maneira eles vão entender, vão aceitar*”. Mesmo relativamente a assuntos normais, a certos conteúdos normais “*se eu este exemplo é bom? Não é bom?*” Isso é sempre bom.

Entrevistadora – Se eu pedisse um pequeno relato dos aspetos mais positivos do primeiro ano de trabalho. Como é que poderia responder?

EI – Ao nível das práticas como eram poucos alunos eu podia fazer mais coisas do que nos anos seguintes. A nível da relação com os alunos era uma boa relação, lá está eles eram poucos. E com os pais com quem tinha contato a relação também era boa, porque dava sempre para

falar um bocadinho com cada pai e demonstrar a preocupação que eu tinha com o seu educando. Eu acho que isso é fundamental para os pais perceberem que o professor não está ali simplesmente para dar aulas, para receber o seu dinheiro, mas que se preocupa com a evolução do seu filho. A nível do primeiro ano foi positivo. A parte negativa, está relacionada com o fato de serem poucos, não me permitiu ter uma noção da realidade real, passando o pleonasmo. Para além disso o negativo foi o de andar de um lado para o outro, porque de manhã dava aulas no Areeiro e à tarde dava aulas em Alfragide, eu só tinha tempo de almoçar e pôr-me no autocarro para chegar à escola a horas. Ah! Na altura consegui conciliar tudo muito bem, porque o meu marido estudava no técnico, portanto eu ia almoçar com ele ao refeitório da Universidade e depois seguia, e como os autocarros passavam ali perto foi muito fácil de conciliar. Muitas vezes, nas alturas de mais trabalho andava cansada, adormecia e ia uma paragem mais à frente.

Entrevistadora – E a diferença de níveis. De manhã segundo ciclo e à tarde AEC no primeiro ciclo?

EI – Era grande. Foi no fundo um desafio porque eu queria dedicar mais tempo ao segundo ciclo, mas não podia descurar do primeiro ciclo. Porque tinha de ser profissional. Não é? É claro que inicialmente preparava muito mais, ou com mais minúcia as aulas e depois tive de ser prática e pôr em tópicos aquilo que eu ia fazer. A nível do primeiro ciclo, eu tinha dois terceiros anos e dois quartos anos, portanto eu preparava no fundo duas aulas, não preparava quatro, porque por vezes trabalhava um bocadinho mais com uma das turmas mas não ia muito longe uma da outra.

Entrevistadora – Em suma no primeiro ano teve cinco turmas do primeiro ciclo (três do terceiro ano e duas do quarto ano) de duas escolas diferentes, à tarde, de manhã tinha uma turma de cada ano, com matemática, ciências da natureza, estudo acompanhado e formação cívica (da direção de turma). Como é que preparava esta panóplia de diversidades?

EI – Ocupava o meu tempo todo. Sempre que chegava a casa... ao fim de semana tentava preparar para a semana, pelo menos por tópicos. E depois consoante aquilo que conseguia fazer, fazia pequenos ajustes. À quarta-feira de manhã tinha livre, eu tinha algum espaço para trabalhar. Tentava trabalhar também um bocadinho nos transportes, às vezes a correção e algumas fichas pequenas. A correção de testes, como eram só cinco, era ao fim de semana em casa.

Entrevistadora – Como é que se sentia durante o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos? De manhã é uma coisa à tarde é outra...

EI – Como havia a quebra da hora do almoço dava para distinguir, e como as aulas da tarde eram completamente diferentes e os alunos eram mais pequenos e o trabalho era muito mais prático, era quase como se as aulas da tarde fossem um desanuviar das aulas da manhã. Porque era música, ou eu passava uma música para eles aprenderem a cantar, ou tinha a parte da flauta que eles gostavam bastante, ou fazíamos uns jogos de expressão corporal, de audição. Pronto, portanto a aula da tarde era sempre mais simples para mim, porque mesmo os próprios alunos correspondem de uma certa maneira.

Entrevistadora – Ao nível dos colegas, identificava-se com eles?

EI – Mais neste último ano, porque nos outros dois anos era privado e eramos poucos professores. No primeiro ano as outras colegas eram de terceiro ciclo e não trabalhava muito com elas, porque estávamos em contra horário. No segundo ano trabalhava essencialmente com a coordenadora e o ano passado trabalhei muito com os colegas.

Entrevistadora – E na AEC?

EI – Na AEC, cada professor é de uma área, portanto naquela escola eu era de música, depois havia o de inglês...

Entrevistadora – Não havia reuniões?

EI – Sim, e mesmo nós colegas da AEC, trocávamos ideias de como é que estava a decorrer o trabalho com cada turma. *“Olha nesta turma estou a ter dificuldades por causa do comportamento, ou este aluno está com dificuldades o que é que achas...”* Portanto trocávamos ideias, ah! Pronto mas lá está era um professor de educação física, outro de inglês, eu de música, havia também a professora da expressão plástica e artes dramática. Portanto nenhum de nós era da mesma área, para podermos trocar ideias, sobre a área.

Entrevistadora – Dentro do agrupamento não existiam mais professores da sua área?

EI – Havia.

Entrevistadora – E não se reuniam?

EI – Uma vez por cada período. Que era na reunião da avaliação. Era quando nos tínhamos mais contato com os professores da turma, e uma maior preocupação em transmitir informação sobre elas.

Entrevistadora – E a relação com os professores titulares de turma?

EI – Eu penso que era boa. Eles tentavam inculcar nos alunos a ideia de que nós não éramos professores de brincadeira. Isso eu senti! Embora os alunos muitas vezes, não olhassem dessa forma.

Entrevistadora – Então sentia-se professora?

EI – Sim! Lá está eu sentir-me professora eu sentia-me, mas aquele impacto de que realmente sou professora, foi como eu expliquei anteriormente, foi quando houve aquela situação dos limites, dos recados...

Entrevistadora – Quanto aos colegas, nunca sentiu a conotação da novata?

EI - Eu penso que nunca fui vista assim.

Entrevistadora – Viam-na como professora? Ouviam-na e davam atenção às suas ideias?

EI – Do que eu me apercebi, portanto o feedback que tive, foi positivo...

Entrevistadora – Desde o início, e nas várias realidades?

EI – Desde o início, sim, sim. Na AEC, não havia tanto essa questão, porque eu era de uma área que eles não eram, e mesmo que eles me dissessem és nova, não era bem assim, porque eu comecei a trabalhar aos vinte e dois anos e andava na música desde os seis. Portanto não era propriamente nova.

Entrevistadora – Se entendi bem as aulas da AEC foram um ótimo apoio de início na profissão, para si?

EI – Sim, sim, foi um ótimo apoio para começar. Não era uma novidade o trabalhar com crianças daquela idade, porque eu já o fazia nos escuteiros, a novidade era o papel de professora.

Entrevistadora – Consegues descrever o momento em que se sentiu professora?

EI – Eu não posso definir um tempo, uma data, um dado momento, porque eu comecei na AEC em setembro, depois em novembro comecei no colégio, ...

Entrevistadora – Quais diferenças entre o que se proponha a fazer quando fosse professora e aquilo que realmente faz?

EI – O que eu quero fazer é mais do que aquilo que faço, mas eu tenho a noção que isto deve-se à questão do tempo. Porque o tempo que as crianças levam a concretizar certas tarefas ultrapassa em muito aquilo que nós podemos pensar. E portanto perceber que tenho que enquanto professora cumprir um programa, tenho que fazer com que eles percebam certas coisas, faz com que se calhar, mais facilmente fiquem atividades práticas para trás, que seriam muito interessantes e que iriam enriquecer muito, do que eu deixar andar e “*ah! Hoje foi menos amanhã será um bocadinho mais...*” Porque eu sei que isso não vai acontecer e isso eu percebi muito rapidamente. Portanto fui tomando esta consciência e tento indo fazer pequenas coisas, por exemplo certas tarefas que se calhar aqui (na ESE) nós pensávamos que tinham uma dimensão enorme e depois eu tento fazê-las mas com uma dimensão mais pequenina, portanto uma exploração dessa atividade mais pequena do que realmente ela poderia ter, para conseguir que os alunos façam um determinado tipo de atividade que eu sei que eles gostam mais, mas de modo a que isso não prejudique o desenrolar que o programa tem de levar.

Entrevistadora – Na sua opinião quais são os fatores que ajudam um professor a integrar uma escola pela primeira vez?

EI – O serem bem acolhidos pelos pares. Quando eu digo os pares, refiro-me aos colegas do mesmo grupo, que lhes respondam às dúvidas que eles têm, que os ajudem a sentir-se bem na escola, a sentir uma pertença, ... Porque é que eu digo isto? Eu sempre me senti assim, e senti-me assim porque as escolas onde cheguei, sempre me receberam bem, sempre falaram bem para mim, sempre me tiraram as dúvidas que eu colocava. Eu acho que muitas vezes à certos professores que chegam e que também não se sentem tão bem por eles próprios. Se eu for uma pessoa mais reservada, ah! Mais tímida, se calhar não vou tão rapidamente falar com os outros colegas, como aquela pessoa que é mais extrovertida, mais fala-barato. Eu acho que muitas vezes deve haver... “*Tudo bem nós somos três ou quatro e chegou aquele colega novo, vamos então fazer com que ele integre este grupo*”. Depois não é só o grupo dos pares, mas outros. O ano passado comecei por falar melhor com as pessoas do meu grupo, mas depois já falava bem com os grupos dessas pessoas. Por exemplo eu não fumo, mas muitas vezes ia com eles para a rua porque era com eles que eu me dava bem. Uma situação caricata que aconteceu, eu comecei

a levar almoço de casa, para ter a certeza que comia alguma coisa de jeito, e levava tudo num saquinho e existia uma mesa na sala dos professores onde eu almoçava, comecei por ser eu e no fim do ano já existia uma fila de espera. O almoço passou a ser um almoço de convívio. São momentos muito importantes, para as pessoas darem-se bem, para terem não só uma relação profissional, mas também um pouco pessoal.

Entrevistadora – Considera que seria vantajoso existir nas escolas estruturas de apoio aos professores que estão a integrar a escola pela primeira vez?

EI – Eu acho que seria importante existir na escola onde a pessoa chega, pra esta se sentir acolhida. Eu tenho sentido sempre isso, mas...

Entrevistadora – Quem deveria fazer parte dessa estrutura?

EI – Começar pela parte da direção, porque nós quando chegamos somos acolhidos por uma direção de uma escola, e depois se calhar pelo grupo de pares, da mesma disciplina, pelo conselho de turma deveria haver essa integração. O que é que eu acho que dificulta muitas vezes isso? Há muitos professores que são colocados logo, e que portanto estão presentes na primeira reunião de conselho de turma, onde se conhecem todos em que conseguem logo, se calhar, criar mais conversa com este colega ou com aquele. Porque eu acho que muito deste relacionamento, deste ultrapassar “*cheguei aqui, sou novo*” passa pela pessoa encontrar alguém com quem possa trocar duas ou três palavras e que seja uma pessoa de referência inicial, que depois a ajuda a encontrar outros colegas com quem possa falar. Portanto o que é que eu acho que acontece, eu entrei na quarta semana de setembro há professores do conselho de turma que eu nem sequer sei quem são. No entanto a coordenadora de grupo já me apresentou aos restantes elementos do grupo, já foi um começo, porque já posso perguntar-lhes em que matéria é que vão, como é que estão a tratar os conteúdos. Mas do conselho de turma em que estou integrada, eu acho que só conheço a diretora de turma. Se calhar às vezes os professores até estão na sala de professores, mas lá está eu estou lá três vezes por semana, chego dou a minha aula e venho-me embora já vi imensas caras que acho que nunca tinha visto. As caras que já vi mais do que uma vez já há um “*boa tarde*” um “*olá*”, um acolher. Acho que era importante as pessoas estarem numa sala e depois de terem visto várias vezes as mesmas caras dirigirem-se para falarem e conhecerem-se. Deveria haver sempre alguém de referência. Eu nos meus primeiros dias a minha pessoa de referência foi a coordenadora, mas entretanto como sei que há uma outra professora de matemática também já posso trocar uma palavra. Eu acho que era uma

ótima maneira de integrar era quando a pessoa chegava e deveria conhecer pelo menos as pessoas com quem vai trabalhar (pares e conselho de turma).

Entrevistadora – Que elementos deveria ter um grupo que realizasse a integração dos nossos professores nas escolas?

EI – Um responsável por cada área: um responsável das assistentes operacionais, para percebermos como é que funcionam; uma pessoa da secretaria, para os professores saberem o que é que devem tratar onde e com quem; uma pessoa da direção, enquanto responsável da escola; o representante dos diretores de turma; uma pessoa da coordenação da sua área. Para haver, logo ali, cinco ou seis referências para os novos que chegam. São as áreas com que a pessoa quando chega precisará contactar.

Anexo III

Análise de conteúdo de uma entrevista

Análise de conteúdo – PP 1

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Observações
Experiência profissional	Prévia à FI	Ajudava mãe JI	<p>(...) a minha mãe é auxiliar de educação num colégio (...) e muitas vezes quando saía da minha escola básica ia ter com a minha mãe.</p> <p>(...) ia ter com ela ficava na sala onde ela estava e brincava. Ah! Portanto, tinha algum dinamismo com as crianças.</p>	
		Escuteira /Guia	<p>(...) entre os dezoito e os vinte e dois, já nos era pedido que trabalhássemos algumas vezes com as crianças, que ficássemos responsáveis em pequenas alturas por elas.</p>	
Escolha da Profissão	Motivações	Pessoais	<p>(...) sempre quis tirar um curso que me permitisse trabalhar com crianças.</p> <p>(...) como a matemática era uma área pela qual eu sempre tinha tido bastante interesse e os resultados não eram maus.</p> <p>A nível dos escuteiros, nós temos crianças entre os seis e os dezoito, ..., acho que isso criou em mim algum fascínio de poder trabalhar com eles.</p> <p>(...) era uma idade, que eu achava que me iria entender melhor.</p>	
		Familiares	<p>(...) queria ter tirado o curso de educação física, mas como tenho dois irmãos mais velhos que também o fizeram e que não estavam a arranjar colocação.</p>	

		Escolares	<p>(...) eu optei pelo segundo ciclo, porque na altura achei que não tinha notas para, um terceiro ciclo.</p> <p>(...) isso os motivos não teve haver com a média porque eu ao nível do secundário tive grandes dificuldades com a matemática.(...) Mas eu gosto eu quero! Eu quero tornar a matemática fácil.</p>	
Experiência na FI	Posição pessoal	Aspetos positivos	<p>(...) está bem organizado a nível de segundo ciclo.</p> <p>Embora a professora que me tenha dado metodologias do ensino do português... a nível de consciencialização do que era ensinar a ler e a escrever nós tínhamos.</p> <p>(...) o fato de trabalharmos em grupo também acho que é bom.</p> <p>(...) nós éramos uma turma pequena. (...) trabalhávamos todos relativamente bem.</p> <p>(...) o nosso curso era muito prático. Porque haviam muitos trabalhos de grupo que exigiam muito que nós nos dessemos bem, uns com os outros, e que partilhássemos muito tempo uns com os outros.</p> <p>(...) todo o material que construímos ao longo do curso.</p> <p>(...) todo o material que trocamos com colegas, tudo isso foi bastante positivo.</p> <p>(...) a questão dos estágios... Que mesmo a nível do segundo ciclo, eu acho que era preciso ... nós sozinhos com a turma.</p>	

			<i>(...) aquele trabalho que nós fizemos de grupo, eu a mim ajudou-me depois a não perder o contato com as colegas e a continuar a fazer de certa forma.</i>	
		Aspetos negativos	<p><i>(...) para primeiro ciclo nós não saímos minimamente preparados.</i></p> <p><i>(...) o estágio que temos no primeiro ciclo é de um mês.</i></p> <p><i>(...) nos nossos estágios, (...) nós nunca estamos sozinhos, numa sala de aula com uma turma.</i></p> <p><i>A questão negativa é que eu acho que devíamos perceber melhor como é que era esta questão de... de dar aulas, de sermos responsáveis pela aquela carga horária.</i></p> <p><i>(...) o estágio maior que eu fiz, foi um segundo período de aulas, em que eramos dois. (...) E o que eu posso dizer é que nunca houve aquela questão de sentir, realmente o que era ser professora.</i></p> <p><i>Eu nunca tinha feito os programas de uma ponta a outra.</i></p>	
		Aspetos a melhorar	<i>Era realmente criarem um ano para estágio.</i>	
		Caracterização do futuro professor	<p><i>(...) aquela capacidade de se conseguir explicar.</i></p> <p><i>(...) que a pessoa consiga ter a capacidade de pedir aos alunos esse feedback.</i></p> <p><i>(...) é importante o professor ter a certeza que os alunos estão a acompanhar.</i></p>	

			<i>(...) a pessoa tem que ter a capacidade de perceber se é bom orador, se não é como é que pode melhorar.</i>	
Conclusão da FI	Sentimentos	Pessoais	<i>Já está! Já vou trabalhar! Como é que isto vai resultar? Será que vou ter lugar? Será que não vou? Ah! Como é que me vou sair sozinha? A carga de trabalho?</i> <i>(...) eu a nível de concurso nacional, concorri para todos os lugares onde chegasse de transporte público.</i>	
		Profissionais	<i>Eu achava que no primeiro ano iria estar desempregada (...)</i> <i>(...) eu achava que não ia ter muito trabalho estava, a fazer uma outra formação a nível dos escuteiros.</i> <i>A minha primeira preocupação foi: será que consigo trabalho?</i> <i>Eu sempre achei que não ia ficar colocada, eu enviei currículos para 64 escolas.</i> <i>(...) que se não arranjasse nada ia optar por fazer uma outra formação para se continuasse fora dos concursos.</i>	
	Dificuldades sentidas	Concurso	<i>(...) nós não sabíamos como era, mas como nos juntamos todos para fazer isso, acabamos por ultrapassar essa dificuldade.</i>	
Inserção na Profissão	Percurso profissional	AEC	<i>(...) acabei por estar nas AEC, a lecionar música, à tarde...</i> <i>(...) eu nas aulas de música, AEC, comecei a dezasseis de setembro, logo.</i>	➤ 2008/2009

			<i>(...) porque pertencia na altura a uma banda filarmónica, eu sentia-me lindamente.(...) E que viessem as perguntas que dificilmente eu não saberia responder.</i>	
		Colégios	<p><i>(...) eu no primeiro ano em que estive a dar aulas estava num colégio.</i></p> <p><i>(...) de manhã estava no colégio (...) a lecionar matemática e ciências ao quinto e ao sexto.</i></p> <p><i>(...) Em novembro foi quando fui chamada para dar aulas no segundo ciclo, matemática e ciências, era um colégio que estava já com poucas crianças, eu tinha cinco alunos em cada uma das turmas.</i></p> <p><i>(...) no segundo ano de trabalho fui para um colégio com o horário completo.</i></p>	<p>➤ 2008/2009 (Colégio 1)</p> <p>➤ 2009/2010 (Colégio 2)</p>
		Ensino Estatal	<i>(...) o ano passado no dia nove de setembro, na segunda ou primeira cíclica...</i>	➤ 2010/2011 – Ingresso no ensino estatal
		Formação de escuteiros	<i>(...) como eu achava que não ia ter muito trabalho estava, a fazer uma outra formação a nível dos escuteiros.</i>	
Primeiro contacto	Aspetos positivos		<p><i>(...) se calhar, o setembro e o outubro, esse mês e meio, foi bom para eu me inteirar com a sala de aula; com a questão do ensino aprendizagem só comigo.</i></p> <p><i>E muitas vezes, se calhar a predisposição deles era mais fácil...</i></p> <p><i>Portanto acho que foi ótimo para eu me ambientar a uma</i></p>	<p>➤ AEC</p> <p>➤ AEC</p> <p>➤ AEC</p>

		<p><i>sala de aula, a estar só eu com eles.</i></p> <p><i>O que também acabou por ser ótimo, porque a nível de corrigir fichas, de corrigir teste, de acompanhar individualmente os alunos era muito mais fácil...</i></p> <p><i>(...) eu me ter integrado em sala de aula sozinha com a música...</i></p> <p><i>(...) foi uma experiência ótima porque fui muito bem recebida na escola.</i></p> <p><i>Ao nível das práticas como eram poucos alunos eu podia fazer mais coisas do que nos anos seguintes.</i></p>	<p>➤ 2008/2009 (Colégio 1)</p> <p>➤ AEC</p> <p>➤ 2010/2011 – Ingresso no ensino estatal</p> <p>➤ 2008/2009 (Colégio 1)</p>
	Aspetos negativos	<p><i>O que é que acontece na AEC, muitas vezes os alunos, (...) achavam que era para brincar.</i></p> <p><i>(...) está relacionada com o fato de serem poucos, não me permitiu ter uma noção da realidade real, passando o pleonasma.</i></p> <p><i>(...) o de andar de um lado para o outro, porque de manhã dava aulas no Areeiro e à tarde dava aulas em Alfragide, eu só tinha tempo de almoçar e pôr-me no autocarro para chegar à escola a horas.</i></p>	<p>➤ 2008/2009</p> <p>➤ 2008/2009</p> <p>➤ 2008/2009</p>
Preocupações /Dificuldades sentidas	Sala de aula	<p><i>De dúvida! (...) “Será que vou ser capaz? Será que vou conseguir trabalhar bem? Será que vou conseguir ensinar? Que os meus alunos obtenham bons resultados”.</i></p> <p><i>Como é que isto vai correr? O que é que eu vou fazer? O que</i></p>	<p>➤ 2008/2009 (Colégio 1)</p> <p>➤ 2008/2009</p>

		<p><i>é que eu devo fazer para cativar a turma?</i></p> <p><i>A minha preocupação foi dar um bom impacto para cativar a turma.</i></p> <p><i>(...) a minha grande dificuldade era sempre saber se estava a conseguir chegar aos alunos.</i></p> <p><i>(...) de as aulas não serem aquela seca de que os alunos às vezes dizem.</i></p> <p><i>De ultrapassar aquela questão da matemática, de eles quererem estar lá para aprender.</i></p> <p><i>(...)aquelas quatro coisas que eu só sabia pontos soltos.</i></p> <p><i>(...) a minha preocupação era ter a certeza que iria conseguir explicar todos os conteúdos.</i></p> <p><i>Acho que esta é uma grande dificuldade que eu me deparei algumas vezes, porque há certas matérias que eles gostam mais, outras menos, e portanto a grande dificuldade é realmente ter os materiais e as bases certas, para as aulas serem sempre interessantes.</i></p>	<p>(Colégio 1)</p> <p>➤ Tornar as aulas interessantes</p> <p>➤ Refere-se ao programa</p>
	<p>Pessoais</p>	<p><i>(...) logo ao mesmo tempo que comecei a trabalhar, comecei a ter trabalhos para essa formação e foi ali um acumular de trabalho, de nunca descansar.</i></p> <p><i>(...) como é que eu vou conseguir gerir uma casa, se eu em casa dos meus pais praticamente não consigo ajudar em</i></p>	<p>➤ 2008/2009</p>

			<p><i>nada.</i></p> <p><i>Muitas vezes, nas alturas de mais trabalho andava cansada, adormecia e ia uma paragem mais à frente.</i></p>	
		Colegas	<p><i>(...) portanto se a relação profissional iria ser boa ou não. Se iriam ser colegas de partilhar, de ajudar ou se iriam ser colegas individualistas.</i></p>	
		Burocráticas	<p><i>Muita dificuldade. Eram só cinco alunos, mas muita dificuldade, porque não tenho formações para... (...) O que é que eu sabia o que tinha de fazer, era controlar as faltas e avisar se houvesse alguma questão nas faltas, mas havia uma série de outros papéis que eu não sabia; a questão de liderar uma reunião no conselho de turma, ah a questão dos papéis eu é preciso levar preparados, o que é que é para preencher... eu não sabia nada disso.</i></p>	<p>➤ Direção de turma (Colégio 1)</p>
		Dualidade de ciclos	<p><i>Foi no fundo um desafio porque eu queria dedicar mais tempo ao segundo ciclo, mas não podia descurar do primeiro ciclo. Porque tinha de ser profissional.</i></p> <p><i>Ocupava o meu tempo todo.</i></p> <p><i>Sempre que chegava a casa... ao fim de semana tentava preparar para a semana, pelo menos por tópicos.</i></p> <p><i>Tentava trabalhar também um bocadinho nos transportes, às vezes a correção e algumas fichas pequenas. A correção de testes, como eram só cinco, era ao fim de semana em casa.</i></p>	<p>➤ 2008/2009</p>
	Situações facilitadoras	Profissionais	<p><i>Enquanto secretária tive uma grande ajuda da diretora de turma. (...) Tinha o cuidado de perguntar se ela precisava de ajuda e ela ajudava em tudo o que eu precisava, era um trabalho de pares. (...) não me sentia sozinha, tudo o que</i></p>	<p>➤ Ensino estatal</p>

		<p><i>era preciso eu fazer, tinha a ajuda da diretora de turma.</i></p> <p><i>(...) no segundo ano, em que estive no colégio foi bastante marcante todo o apoio, e partilha de experiências da outra colega que era a coordenadora, que também dava matemática ao segundo ciclo, foi marcante porque eu senti um certo prolongamento do curso.</i></p> <p><i>Eu fazia fichas e mostrava-lhe (...) Ela própria também partilhava comigo, e era uma professora que não tinha a minha idade, nem perto, era uma professora mais velha, que estava sempre disposta a partilhar, a trocar experiências.</i></p> <p><i>(...) foi bastante marcante, porque senti um grande apoio de uma professora com bastante experiência, que no entanto não se comportava, como “eu sou mais velha, tu és mais nova, e eu é que percebo disto e tu não”. Ou seja, havia interesse dela, havia muito trabalho colaborativo.</i></p> <p><i>(...) a maneira como me consegui entregar na escola...</i></p> <p><i>Eu trabalhei, ..., com duas crianças da parte das necessidades educativas especiais, com trissomia 21, portanto tinham currículo individual específico, eu desenvolvi trabalho com elas durante um ano,... Tive imensa ajuda das professoras de educação especial, obviamente. Mas foi uma coisa que também me marcou bastante e que acho por estar bem integrada na escola, também me levou a sentir que era capaz de o fazer.</i></p> <p><i>A correção de testes, como eram só cinco, era ao fim de semana em casa.</i></p> <p><i>Como havia a quebra da hora do almoço dava para distinguir, e como as aulas da tarde eram completamente diferentes e os alunos eram mais pequenos e o trabalho era</i></p>	<p>➤ Colégio 2</p> <p>➤ Ensino estatal</p> <p>➤ 2008/2009</p> <p>➤ 2008/2009</p>
--	--	---	--

			<p><i>muito mais prático, era quase como se as aulas da tarde fossem um desanuviar das aulas da manhã.</i></p> <p><i>Não era uma novidade o trabalhar com crianças daquela idade, porque eu já o fazia nos escuteiros, a novidade era o papel de professora.</i></p>	➤ AEC
		Pessoais	<p><i>(...) o meu marido estudava no técnico, portanto eu ia almoçar com ele ao refeitório da Universidade e depois seguia, e como os autocarros passavam ali perto foi muito fácil de conciliar.</i></p>	➤ 2008/2009
	Planificação de aulas		<p><i>Estudando. Revendo certos conceitos. Realizando eu própria os exercícios. Procurando mais informação...</i></p> <p><i>(...)com as colegas que ficaram da ESE, por vezes se tenho dúvida em alguma coisa.</i></p> <p><i>O ano passado como trabalhávamos em grupo e eramos vários, às vezes tinha dúvidas em algumas coisas e pedia aos colegas.</i></p>	
	Expectativas	Concretizadas	<p><i>Consegui, porque estou a ensinar, que era aquilo que eu queria.</i></p> <p><i>Na AEC, não tenho uma precisão de tempo, mas não demorou muito tempo (...) Portanto se calhar foi quando</i></p>	➤ Sentimento de ser professora

			<p><i>começou a haver as primeiras fichas que eu tenha feito, para ver se eles correspondiam. Quando tive que começar a marcar faltas de material, ou quando tive que mandar algum recado para casa por mau comportamento. (...)Os alunos testam e testam até ao limite, até perceberem até onde podem ir que não acha nenhuma chamada de atenção. Acho que isso foi o que realmente marcou e me fez perceber eu agora sou eu e que não há mais ninguém para me ajudar.</i></p>	
		Não concretizadas	<p><i>Existem teorias que aprendemos que são impossíveis de aplicar, sem dúvida alguma, porque não é que as ideias/teorias não sejam boas, praticáveis, mas depois não se cumpre o programa.</i></p> <p><i>O que eu quero fazer é mais do que aquilo que faço, mas eu tenho a noção que isto deve-se à questão do tempo. Porque o tempo que as crianças levam a concretizar certas tarefas ultrapassa em muito aquilo que nós podemos pensar.</i></p>	<p>➤ Práticas pedagógicas</p>
Experiência profissional	Contexto escola	Encarregados de Educação	<p><i>(...) tinha que deixar a informação mas não tinha contato com pais.</i></p> <p><i>Ao nível do colégio tinha algumas, mas lá está como eram poucos alunos os pais recebiam as informações, mas a relação era fácil.</i></p> <p><i>(...) o colégio tinha uma metodologia em que não havia a tradicional reunião do diretor de turma com os pais. No final de cada período, todos os professores recebiam todos os</i></p>	<p>➤ AEC</p> <p>➤ Colégio 1</p> <p>➤ Colégio 2</p>

		<p><i>pais, (...) e permitiu que houvesse alguma relação, que um professor que não seja diretor de turma pudesse criar.</i></p> <p><i>(...) o ano passado como eu era secretária de uma das turmas, estava presente nas reuniões com os encarregados de educação, portanto com essa turma eu conhecia todos os pais e tinha uma boa relação com todos eles. Com as outras duas turmas, não tenho porque não, lá está, não havia, a não ser a dos recados nas cadernetas, não estava propriamente com os pais.</i></p>	<p>➤ Ensino estatal</p>
	Colegas	<p><i>(...) como eu tinha alguns furos no meu horário, passava algum tempo na escola e aproveitava esse tempo exatamente para trabalhar. E o que é que isso fez, fez com que eu conhecesse muitos dos professores e portanto a integração foi muito fácil...</i></p> <p><i>Mais neste último ano, porque nos outros dois anos era privado e eramos poucos professores.</i></p> <p><i>Na AEC, cada professor é de uma área, portanto naquela escola eu era de música, depois havia o de inglês...</i></p> <p><i>(...) nós colegas da AEC, trocávamos ideias de como é que estava a decorrer o trabalho com cada turma.</i></p>	<p>➤ 2010/2011 – Ingresso no ensino estatal</p> <p>➤ 2010/2011</p> <p>➤ 2008/2009</p>
	Direção de escolas e Estruturas pedagógicas intermédias	<p><i>(...) a relação foi sempre boa.</i></p> <p><i>Houve sempre um cuidado, tanto a nível dos colégios tanto</i></p>	<p>➤ Direções</p> <p>➤ Estruturas intermédias</p>

			<i>agora no estatal, sempre acolher, dúvidas, alguma coisa que eu precisasse, foram sempre impecáveis.</i>	
		Assistentes operacionais	<i>(...) nas AEC eram todas amorosas, posso dizer que todas me falavam muito bem... sempre impecáveis e portanto não tive qualquer problema sempre me ajudaram.</i> <i>Acho que a boa relação que se cria, também tem a ver conosco próprios.</i> <i>(...) é o respeito mutuo que leva a uma boa relação.</i>	
		Cargos	<i>(...) no primeiro ano fiquei como diretora de turma.</i>	
Constrangimento na planificação e gestão do trabalho	Contexto Pessoal	<i>(...) medo de não corresponder à exigência que o colégio tinha como estabelecida.</i> <i>“Será que vou conseguir chegar ao fim do ano e fazer um balanço tão positivo como o do ano passado?”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colégio 2 ➤ Passagem de um ano letivo para outro. 	
	Contexto sala de aula	<i>(...) ou o nosso objetivo é ensinar e eles aprenderem, ou é cumprir programas independentemente dos resultados.</i> <i>Eu neste momento estou extremamente preocupada (...) com a falta de conhecimentos dos meus alunos.</i> <i>A minha principal preocupação era como explicar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cumprimento do programa VS saber dos alunos ➤ 2011/2012 ➤ 2008/2009 ➤ 2008/2012 	

			<p>(...) <i>existem certos conteúdos que eu estudo antes, para ter a certeza que não vou falhar, em algum momento.</i></p> <p>(...) <i>eu para mim o dia em que eu não consiga controlar a sala, a partir desse momento, vai ser difícil conseguir fazer um trabalho em condições.</i></p>	<p>➤ Explicar conteúdos VS controlar a turma</p>
Balanço/Perspetivas futuras	Avaliação do trabalho desenvolvido	Aspetos positivos	<p>(...) <u><i>eu estou a ensinar, eu gosto de ensinar...</i></u></p> <p><i>Eu sinto-me concretizada cada vez que as aulas correram bem, quando os alunos estão a conseguir acompanhar.</i></p>	<p>➤ Esta frase termina em *</p>
		Aspetos negativos	<p>(...) <u><i>embora acho que há aqui uma parte a nível profissional que me falta preencher.(...) Não sei o que é. Mas sinto que ainda não fiz, isto é, aquilo que faço ainda não é suficiente para preencher de forma a que eu diga “Pronto eu sinto-me concretizada”.</i></u></p>	<p>➤ * (1ª frase)</p>
	Contextos de inserção profissional	Facilitadores	<p><i>Eu acho que foi ótimo ao fim do terceiro ano ter acabado o curso de ter entrado no sistema (...)</i></p>	<p>➤</p>
		Constrangedores	<p><i>Este ano estou um pouco apreensiva mas a culpa também é minha. Porque eu quando concorri a nível nacional devia de ter posto mais opções do que aquelas que pôs. (...) a expectativa de ficar na mesma escola era grande, embora a minha classificação na ordenação dos professores não seja muito em cima, mas também não é tão em baixo.</i></p>	<p>➤ Concurso</p> <p>➤ Pessoal</p>

			<p><i>Casei em março e quando percebi em setembro que não tinha lugar fiquei doente durante um dia. (...) Mas acreditei sempre que ia ficar colocada. Mesmo que não fosse com horário completo, mesmo que não fosse naquela escola, isso levou-me a dizer não num colégio.(...) Pronto e quero dizer, fazer tudo isto e depois perceber que afinal deveria ter dito que sim é complicado...</i></p> <p><i>(...) o que nós ouvimos é que os horários vão diminuir...</i></p> <p><i>Nas primeiras três semanas de setembro não aparecia nada, não havia nada.(...) Eu já estava a ficar um bocadinho desesperada, não tanto pela questão monetária, porque inscrevi-me no instituto de desemprego, sabia que haveria de receber algum valor, mas mesmo pela questão de não ter ocupação. De olhar para os livros, porque temos as estantes cheias, e ver que não estou a utilizá-los, não estou a dar aulas.</i></p> <p><i>(...) perceber que tenho que enquanto professora cumprir um programa, tenho que fazer com que eles percebam certas coisas, faz com que se calhar, mais facilmente fiquem atividades práticas para trás, que seriam muito interessantes e que iriam enriquecer muito...</i></p>	➤ 2011/2012
	Perspetivas para o futuro	Profissionais	<p><i>Uma das opções que vi foi a ir para uma editora fazer algum trabalho.</i></p> <p><i>Este ano no final do ano letivo, tinha decidido, que iria tirar ou uma Pós-graduação ou um Mestrado, desde que ficasse colocada, de modo a controlar a questão financeira.</i></p>	➤ 2011/2012

Anexo IV
Cronograma do Estudo

Ações		2011								2012										
		Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.
Definição do problema, objetivos e hipóteses a investigar																				
Definição da Metodologia																				
Recolha de dados	Pesquisa Bibliográfica e definição do quadro teórico																			
	Elaboração de Instrumentos de Recolha de Dados (Entrevista Semiestruturada)																			
	Aplicação das Entrevistas																			
Tratamento de dados	Tratamento e Análise dos Dados recolhidos da bibliografia pesquisada																			
	Transcrição das Entrevistas																			
	Análise de conteúdo das Entrevistas																			
Dissertação da Tese	Redação da Dissertação																			
	Revisões e considerações finais																			
	Redação final da Dissertação																			
	Entrega da Dissertação																			

