



## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:**

### **Percurso de Aprendizagem da Profissão Docente**

**Ana Lúcia Pelarigo**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Supervisão em Educação

2016





## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:**

### **Percurso de Aprendizagem da Profissão Docente**

**Ana Lúcia Pelarigo**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Supervisão em Educação

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Conceição Figueira dos Santos Pereira

2016

## Resumo

A presente investigação insere-se no âmbito da formação de professores e pretende compreender os processos inerentes à construção do ser professor.

Para tal, foram definidas 5 questões que nortearam a investigação: 1) Quem são os estudantes que optaram por entrar na profissão docente?; 2) De que forma é que a formação inicial prepara e dá confiança aos futuros professores?; 3) Quais as expectativas dos futuros professores relativamente à sua futura profissão?; 4) Quais os principais constrangimentos e as principais facilidades que os professores encontram no início de carreira?; 5) De que forma é feita a supervisão pedagógica dos professores em início de carreira?

Neste estudo participaram 43 professores que terminaram o mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo, na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo 2014/ 2015.

A investigação insere-se no paradigma interpretativo recorrendo a uma metodologia de natureza mista. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada, tendo os dados quantitativos sido analisados estatisticamente e os qualitativos com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados obtidos permitem-nos identificar os aspetos positivos e os constrangimentos percecionados pelos docentes quer no âmbito da sua formação inicial, quer no âmbito da inserção profissional.

Conseguimos compreender que esta é uma fase de grande instabilidade e insegurança por parte dos futuros/ recém-professores sendo que a noção de sucesso e de realização profissional estão intimamente relacionadas com os contextos profissionais que os acolhem.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores – Inserção Profissional - Professores Principiantes – Identidade Profissional Docente – Desenvolvimento Profissional Docente

## **Abstract**

This research falls within the scope of teacher training and aims to understand the processes inherent to the construction of being a teacher.

Therefore, 5 questions were defined in order to guide the investigation: 1) Who are the students who have chosen a teaching career?; 2) How does teacher training prepare and give confidence to future teachers?; 3) What are the expectations of teachers-to-be regarding their future job?; 4) What are the main discomforts and easy aspects that teachers face in the beginning of their careers?; 5) How is pedagogical supervision of early-stage teachers assured? This survey counts with the participation of 43 teachers who finished their master's degree in 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> key stages of primary education, at Escola Superior de Educação de Lisboa, in the 2014/ 2015 academic year.

The investigation is part of the interpretative paradigm, using a mixed nature methodology. The data collection techniques used were the questionnaire survey and the semi-structured interview. The quantitative data was analyzed statistically, while the qualitative data was examined by content analyses.

The obtained results allow us to identify the positive aspects and the constraints perceived by the teachers, whether in the scope of their initial training and in the scope of the professional induction.

We can understand that this is a phase of great instability and insecurity for future / beginning teachers, and the notion of success and professional achievement are closely related to the professional contexts that welcome them.

**Keywords:** Initial Teacher Training - Professional Induction - Beginning Teachers - Professional Teacher Identity - Professional Teacher Development

***A Educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo.***

Nelson Mandela

## **Agradecimentos**

Durante toda esta “viagem” foram muitos os desafios, as conquistas, as superações mas também, muitas angústias, frustrações... Conciliar a família, a profissão, a casa... com um projeto que, embora muito aliciente, nos consome bastante energia e tempo, nem sempre é fácil.

A concretização deste sonho antigo só foi possível porque estou rodeada de pessoas maravilhosas e às quais só posso agradecer.

Agradeço...

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Conceição Figueira, minha orientadora neste percurso, não só pelo apoio constante, mas também, e acima de tudo, por me ter proporcionado novas descobertas e por ter confiado em mim.

Ao meu marido, Nuno, e à nossa filha, Matilde, por toda a paciência que tiveram durante esta jornada, pelo ombro sempre amigo, pelos abraços reconfortantes, pelo carinho sempre presente.

À família mais próxima e “àqueles” amigos (que são a família que escolhemos) que não só me incentivaram a embarcar nesta aventura como também me ajudaram das mais diversas formas.

À minha mãe, Irene, por todos os sacrifícios, por todo o apoio, por todo aquele amor maior e sem igual. Sem ela, nada disto seria possível.

A todos vós, estou profunda e sinceramente...

***agradecida!***

## Índice Geral

Introdução.....	1
1ª Parte - Enquadramento Teórico	
Capítulo I – Formação Inicial de Professores: perspetivas atuais .....	4
1. Formação inicial: uma etapa ou um processo? .....	4
2. Processo de Bolonha .....	6
3. O Processo de Bolonha na Formação de Professores .....	7
Capítulo II – Identidade e socialização docente .....	9
1. A evolução de um conceito: Identidade .....	9
2. Identidade profissional docente .....	10
3. Construção da identidade profissional.....	12
Capítulo III – Desenvolvimento Profissional Docente .....	14
1. Conceito e representações.....	14
2. Fases do desenvolvimento profissional docente .....	17
3. Formas de desenvolvimento profissional.....	22
Capítulo IV – Indução Profissional: do legislado às práticas de supervisão .....	31
1. Enquadramento legal .....	31
2. A indução profissional em Portugal .....	32
2ª Parte - Estudo Empírico	
Capítulo I – Metodologia da Investigação .....	34
1. Problema da investigação: objetivos e questões .....	34
2. Opções Metodológicas.....	36
3. Caracterização dos participantes .....	37
4. Técnicas de recolha de dados.....	38
5. Análise e tratamento de dados.....	42
Capítulo II – Análise e apresentação dos resultados.....	44
1. Características mais comuns aos candidatos a futuros professores.....	44
2. Motivação para a escolha da profissão .....	45
3. Formação Inicial.....	48
4. Conclusão da formação inicial.....	56
5. Inserção na profissão .....	61
Capítulo III – Considerações Finais .....	86
1. Conclusões .....	86
2. Limitações do estudo .....	91

3. Propostas de estudos futuros.....	92
Referências Bibliográficas .....	95
Legislação consultada .....	98
Websites consultados .....	99
Anexos .....	100

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Ciclos da vida dos professores de Fuller (1969).....	17
Tabela 2 – Modelo organizacional de Patricia Sikes (1985).....	19
Tabela 3 – Estádios da Profissão Docente de Bolam (1990) .....	19
Tabela 4 – Estádios do ciclo da carreira docente – Kremer e Fessler (1991).....	20
Tabela 5 – Fases da carreira de um professor – Huberman (1995) .....	21
Tabela 6 – Diferentes fases de formação e suas características .....	25
Tabela 7 – Caracterização dos entrevistados .....	38

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 - Questionário de caracterização dos participantes.....	101
Anexo 2 - Resultados do Questionário de caracterização dos participantes .....	107
Anexo 3 - Questionário sobre as expectativas face à entrada na carreira docente ..	142
Anexo 4 - Resultados do Questionário sobre as expectativas face à entrada na carreira docente.....	151
Anexo 5 - Guião da entrevista.....	230
Anexo 6 - Consentimento informado.....	235
Anexo 7 - Ficha de caracterização dos entrevistados .....	237
Anexo 8 - Transcrição de uma entrevista.....	239
Anexo 9 - Análise de conteúdo de uma entrevista .....	268



## Introdução

A Educação é, consensualmente aceite, como um dos pilares de qualquer civilização cabendo-lhe as difíceis, mas gratificantes, tarefas de acolher diferentes culturas, acompanhar o desenvolvimento tecnológico, promover práticas que conduzam à autonomia, à responsabilidade, à colaboração, ao respeito e à inclusão, sem nunca perder de vista o desenvolvimento integral dos indivíduos, nomeadamente o conhecimento científico. Estando nós envoltos numa sociedade que não para, que está em constante mudança e com níveis de exigência cada vez mais elevados e abrangentes, a profissão docente assume-se também como algo em constante mutação, cada vez mais exigente e complexa.

Para os professores que iniciam a sua atividade nos tempos atuais, esta torna-se uma tarefa demasiado árdua para assumir a solo. É exatamente por essa razão que a iniciação da atividade profissional docente é encarado como um processo complexo e desafiante longamente estudado a nível nacional e internacional e consensualmente caracterizado como árduo e solitário. Com efeito, os professores terminam a sua formação inicial e são integrados no mercado de trabalho, na maioria das vezes, sem qualquer apoio ou supervisão. Neste contexto, importa questionar em que medida os futuros professores se sentem preparados para esta nova realidade, quais as dificuldades com que se confrontam e de que modo as ultrapassam?

Com este propósito, e para enquadrar concetualmente o estudo, pareceu-nos adequado visitar aspetos que consideramos pertinentes relacionados com a natureza da formação inicial de professores no contexto atual. Esta opção conduziu-nos igualmente a uma revisão da literatura no âmbito do desenvolvimento profissional docente, bem como da identidade e socialização docente, passando por uma síntese sobre a regulamentação dos processos de indução na carreira docente em Portugal, o que nos permitiu compreender melhor esta etapa do percurso profissional dos professores principiantes no nosso país.

Do ponto de vista metodológico - e atendendo a que o nosso principal objetivo é compreender os processos inerentes à construção do ser professor - considerámos adequado constituir uma amostra por conveniência de quarenta professores recém-

formados para a caracterização dos professores e para aferir as expectativas que têm face à profissão, sendo que dessa foi constituída, posteriormente, uma subamostra de seis sujeitos, os quais foram entrevistados (entrevista semiestruturada). Trata-se, por isso, de um estudo que se insere no paradigma interpretativo e recorre a metodologias mista,

A investigação decorreu entre junho de 2015 e novembro de 2016. Numa primeira fase (final do ano letivo 2014/ 2015) foram aplicados os questionários de caracterização aos futuros professores e, logo de seguida, aplicados os questionários sobre as suas expectativas face à profissão e entrada na carreira. Durante o ano letivo seguinte (2015/ 2016) foram realizadas as entrevistas e tratados os dados.

Importa referir que ao longo de todo este processo, o título do trabalho foi sofrendo algumas alterações. Começou por ser intitular-se “Ser professor: um percurso de aprendizagem” (tal como consta no consentimento informado ou nos questionários), tendo depois evoluído para o que aqui se apresenta – “Desenvolvimento Profissional: Percurso de Aprendizagem da Profissão Docente.”

No que respeita à organização do presente documento, o mesmo está estruturado segundo as normas para a elaboração de trabalhos académicos, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Numa primeira parte é revista a literatura mais relevante acerca da temática em estudo, sendo que na segunda parte se centram as opções metodológicas, os resultados e as principais conclusões.

**1ª Parte**  
**Enquadramento Teórico**

## Capítulo I – Formação Inicial de Professores: perspectivas atuais

### 1. Formação inicial: uma etapa ou um processo?

A Educação é, consensualmente aceite, como um dos pilares de qualquer civilização cabendo-lhe as difíceis, mas gratificantes, tarefas de acolher diferentes culturas, acompanhar o desenvolvimento tecnológico, promover práticas que conduzam à autonomia, à responsabilidade, à colaboração, ao respeito e à inclusão, sem nunca perder de vista o desenvolvimento integral dos indivíduos, nomeadamente o conhecimento científico.

Por tudo isto se compreende e reforça que a formação inicial de professores assume um papel de especial relevância. Com efeito, nos últimos anos vários estudos apontam para a importância de repensarmos a formação inicial de professores, conferindo-lhe uma valência mais participativa, reflexiva e investigativa. Partindo da premissa que a sociedade está em contínua transformação e que os desafios se sucedem, compreende-se que a formação inicial de professores não pode ter um carácter estanque, ou seja, não se pode assumir que o que se aprende na formação inicial é suficiente e adequado para os cerca de 35 anos de profissão que se seguem. O tempo da escola transmissora de conhecimentos já deveria estar ultrapassado, para dar lugar, agora, a um novo tempo caracterizado pela implicação do estudante no processo de aprendizagem, onde esta se revele significativa e ativa, em contextos de cooperação e participação, com especial destaque para os procedimentos de investigação, no contexto da prática fundamentada. Tal como refere Ponte (2006), a formação inicial deve contribuir para que o docente se assuma “empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas” (p. 8)

Estas preocupações, embora muito em voga nos últimos anos, não são tão recentes como se possa crer. Já em 1997, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – coordenado por Jacques Delors – fazia diversas referências à formação de professores, das quais se destacam: (i) contemple “o recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das

práticas educativas” (p. 160); (ii) invista no desenvolvimento de qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que os habilite, depois, a contribuir para “cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades” (p. 162) (iii) “incutir uma conceção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses” (p. 62); (iv) o contacto com professores experimentados e com investigadores; (v) integração de uma “forte componente de formação para a pesquisa” (p. 62) no reconhecimento da sua importância para a melhoria do ensino e da pedagogia; (vi) fomentar o trabalho em equipa na atividade docente, como indispensável para “melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos” (p. 166); (vii) estabelecer laços mais estreitos entre as Instituições de formação e as Instituições cooperantes. (p. 159)

Posto isto, é absolutamente indiscutível que a formação inicial é isso mesmo, o início de um processo longo e vitalício e em que o docente se encontra no centro do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. Na perspetiva de Roldão (2007, p.45), o “processo de formação entende-se assim como um processo *epistémico* e *praxiológico* permanente (...)” porque, por um lado se trata da aquisição constante de conhecimentos científicos próprios da atividade profissional e, por outro, porque esses mesmos conhecimentos são feitos no dia-a-dia a partir da reflexão na e pela prática, ou seja, em função da realidade, do contexto, da situação...

Esta necessidade de conduzir os professores a caminhos reflexivos e investigativos em contexto não é exclusivamente portuguesa. É uma realidade generalizada e que tem proporcionado diversos momentos de partilha internacionais com o intuito de encontrar estratégias para a melhoria da formação inicial de professores e, conseqüentemente, para a melhoria do estado da educação. O Processo de Bolonha nasce neste seguimento e vem comprovar que estas preocupações não são exclusivas de um ou dois países mas sim transversais a um conjunto de nações que se unem pela vontade de melhorar as práticas e pela necessidade de criar modelos que viabilizem a comparação da formação superior, fomentando as parcerias.

## 2. Processo de Bolonha

Nos finais dos anos 90, iniciaram-se as primeiras negociações entre diversos países da Europa, no sentido de equipararmos o ensino superior, permitindo uma maior harmonia educativa entre os diferentes países. O principal objetivo era, na altura, dotar os estudantes que concluíssem a sua formação superior de um diploma europeu, reconhecido por todos os países membros, contribuindo assim para uma maior aproximação entre todos, possibilitando:

- Aumentar a competitividade;
- Aumentar a mobilidade e empregabilidade entre os países membros.

Este projeto nasceu oficialmente em Bolonha, em junho de 1999. Começou por, salvaguardando sempre as especificidades de cada país, definir os principais passos a assumir pelos diferentes Estados-membros. Era inevitável que para que houvesse o reconhecimento europeu pretendido, as instituições de ensino superior dos diferentes países se comesçassem a reger por padrões similares, nomeadamente no que respeita à estrutura curricular, às ofertas formativas e, inevitavelmente, à certificação.

Este projeto foi maturando ao longo dos anos, tendo sido acrescentados novos objetivos específicos, novas etapas... Os principais encontros a registar são os de: Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005). Ao longo dos tempos, foram-se associando a este novo formato educativo novos países, tendo atingido os atuais 45 em 2005.

No ano seguinte é publicado o Decreto de Lei n.º 74/2006 de 24 de Março que refere que

O Programa do XVII Governo estabeleceu como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações.

### 3. O Processo de Bolonha na Formação de Professores

A reestruturação da formação inicial de professores surge no ano letivo 2010/ 2011 assumindo os chamados “cursos de banda larga”. Estes consistem na divisão da formação em dois ciclos de ensino, sendo o primeiro mais generalista – com a duração de três anos e conferindo o grau de licenciado – e o segundo mais específico – com a duração de dois anos e conferindo o grau de mestre.

Ao terminarem o primeiro ciclo de estudos, os licenciados podem exercer diversas funções educativas não podendo, contudo, assumir a lecionação de qualquer área disciplinar ou ciclo. Para tal, terão que concluir o mestrado e é nesse ciclo que optam pela valência que pretendem vir a desenvolver profissionalmente.

Em qualquer dos ciclos de formação, são sempre trabalhadas as diferentes áreas: educacional geral, científica, didática, expressões e educação físico-motora e os vulgarmente designados estágios (intervenção em situações educativas no 1º ciclo e prática de ensino supervisionada no 2º).

Nos tempos atuais em que se reconhece que o estudante deve estar no centro da sua aprendizagem assumindo-se, tal como refere Estrela (2002a), como sujeito e objeto de formação, a intervenção/ prática nos contextos educativos reais assume uma importância indiscutível.

Para Formosinho (2001), a prática pedagógica assume-se como a:

componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. (...) É a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (p. 53)

Por tudo isto, os momentos de intervenção no contexto vão surgindo, desde o primeiro ciclo de formação, intensificando-se gradual e fortemente no segundo. É com base no reconhecimento da importância deste contacto com o real, que toda a formação inicial de professores é pensada e estruturada. Os futuros professores começam, desde

cedo, a ser conduzidos por caminhos reflexivos e investigativos, promovendo a ação pensada e estruturada, sempre adequada ao contexto real.

Em suma, a formação inicial docente deve ser encarada como o início de um percurso formativo e deve privilegiar três pilares fundamentais: a reflexão, a investigação e o contexto. É a vontade de fundir e combinar estes três fatores que poderá ajudar a rumar no sentido de uma ação pedagógica capaz e vantajosa para a construção de uma sociedade interventiva, ativa e consciente de valores.

## Capítulo II – Identidade e socialização docente

### 1. A evolução de um conceito: Identidade

O conceito de identidade foi sofrendo, ao longo dos tempos, grandes e determinantes alterações.

Numa primeira abordagem, quando se falava em identidade, a mesma era restrita ao contexto da pessoa, ou seja, era assumida apenas a vertente pessoal. O indivíduo nascia com uma determinada identidade e a mesma mantinha-se sensivelmente inalterada durante toda a sua vida. Era, por isso, uma essência fixa, fechada e permanente (Gilroy, 1997; Woodward, 1997, citados por Pinho, 2008, p.55-56).

Quando começou a ser aceite a influência do meio, a mesma era sempre vista numa perspectiva unilateral e determinante. Os contributos que iam sendo dados para a formação da identidade resultavam exclusivamente do contributo do meio: família, escola... O sujeito não tinha qualquer intervenção na construção da própria identidade, limitava-se apenas a “absorver” o que o meio lhe dava.

Numa perspectiva pós-moderna, a identidade começou a ser encarada como dinâmica, complexa e instável – características das sociedades modernas (Giddens, 1994; Kaufmann, 2004; Mercer, 1990; Ruano – Borbalan, 1998 citados por Pinho, 2008, p.57). Esta perspectiva expande o conceito de identidade a uma nova dimensão, dando espaço às interações e conferindo ao sujeito um papel progressivamente mais ativo na construção da própria identidade.

Os ensinamentos no âmbito da Cristandade influenciaram, em larga escala, a evolução deste conceito. Vários pensadores começaram a defender a ideia de que o ser humano era dotado de algo interior, algo que – não sendo material – definia a pessoa. John Locke foi um dos defensores desta ideia, sendo ele o primeiro a introduzir o conceito de *self*. Segundo o mesmo autor (citado por Oliveira, 2004, p.58), a identidade é aquilo que “pensa em si e que, na constante mudança do seu corpo, é o que o mantém o mesmo e é o que ele apelida como ele próprio”.

Stuart Hall (2010) sintetiza todo este percurso de evolução do *self* em três fases distintas:

- Sujeito iluminista – o indivíduo nascia com uma determinada identidade/natureza que se mantinha inalterada ao longo de toda a sua vida, independentemente do contexto em que se inseria;
- Sujeito sociológico – o indivíduo é encarado como complexo e dinâmico e as interações sociais assumem um papel preponderante na formação e desenvolvimento da identidade;
- Sujeito pós-moderno – o indivíduo está intimamente relacionado e estabelece relações de interdependência com os processos de globalização e com os impactos causados por uma sociedade em constante mutação.

A definição deste conceito – Identidade – tem percorrido um longo e complexo caminho que começou num *self* estático e independente do meio até ao atual entendimento de que não se trata de uma identidade mas sim um conjunto de identidades complexas e dinâmicas, em constante construção.

## 2. Identidade profissional docente

A identidade profissional – neste caso concreto, docente – é encarada como uma das múltiplas identidades que o indivíduo pode ter. As diferentes identidades criam relações de interdependência, suportando-se, ajudando e contribuindo para a sua manutenção. A identidade profissional, segundo Tap (1998, citado por Saraiva, 2013, p.12), assenta na identidade pessoal e social criando um processo dinâmico, com seis características implícitas: a continuidade, a coerência consigo próprio, a unicidade, a diversidade, a realização de si pela ação e a autoestima.

Nesta mesma perspetiva, Pereira e Francisco (2004, citados por Pinho, 2008, p.47) defendem que *teaching self* é a “zona do *self* envolvida nas tarefas educativas, relacionadas com a função pessoal do professor”.

No seio desta identidade profissional docente, vários autores definem subidentidades que suportam por um lado, os conflitos internos existentes e, por outro, as partes que contribuem para um todo – o *self* profissional.

Para Santana (2004 citado por Pinho, 2008, p.48) a identidade profissional é composta por quatro subidentidades: identidade *corporativa* (assente numa dimensão nomotética), identidade *particular* ou *individual* (baseada numa dimensão ideográfica), identidade *ampla* (relacionada com as normas que regem o exercício docente e os regulamentos curriculares de âmbito nacional) e identidade *local* (que se prende com a escola em que o docente se encontra: recursos materiais e humanos, relações interpessoais...).

Numa outra vertente, mas continuando a defender a multiplicidade de subidentidades, Lopes (2002, citado por Pinho, 2008, p.47), defende quatro novas dimensões deste *self*: o ideal, o atual/ real, o público e o para a Direção. Como se compreende, este autor evidencia um dos muitos conflitos internos que coabitam na construção de qualquer identidade docente: a forma como gostaríamos de ser/ agir, a forma como achamos que realmente somos, a forma como achamos que os outros nos veem e a forma como pensamos que a Direção nos vê.

Independentemente da definição feita por cada autor, é relativamente consensual afirmar que

a identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura de identidade pessoal e no estilo de vida do ator. (Lopes, 2001, citado por Saraiva, 2013, p.12)

Posto isto, podemos afirmar que para se ser professor não basta dominar os conteúdos a lecionar. O conhecimento científico terá que estar de mãos dadas com a identidade profissional, ou seja, com a capacidade de o professor se reconhecer como tal e se sentir confortável nesse papel. É importante sentir-se um membro da classe docente e ser capaz de usar os recursos próprios da profissão. Assim, é necessário assumir uma *identidade profissional* como professor (Dubar, 1997; Putnan e Borkon, 200 citados por Ponte, 2008, p. 167), ou seja, identificar-se com o grupo profissional dos professores (Ponte, 2008, p.167).

### 3. Construção da identidade profissional

A construção da identidade profissional ocorre no contexto profissional, ou seja, não está particularmente relacionado com a formação profissional propriamente dita, mas sim com a ação que se vai desenvolvendo em contexto real. É no exercício das funções docentes que o professor vai construindo e reconstruindo a sua identidade profissional. São as influências, as trocas, as partilhas diárias com os alunos, com os colegas, com a instituição e com as famílias que vão alicerçando a identidade profissional. Contudo, este processo assenta na identidade pessoal de cada um. É esta dualidade – identidade pessoal e o contexto profissional – que vai contribuindo para a construção identitária do docente. Aliás, tal como refere Nóvoa (1995, citado por Saraiva, 2013), é mesmo

é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, uma vez que o processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (p.13)

O mesmo autor concentra este processo de construção da identidade profissional na teoria dos “AAA”: a *Adesão* do professor aos princípios, valores, normas, projetos... que a escola assume; a *Ação* que o docente deliberadamente desenvolve nas suas práticas e relações e; a *Autoconsciência* que visa a capacidade reflexiva que, naturalmente, é potenciadora de crescimento.

Nesta mesma linha, conseguimos compreender que tudo passa por uma negociação constante: o que eu sou e como os outros me veem; o que eu aspiro e o que posso/ consigo na verdade fazer; o que eu dou e o que recebo... Neste processo interativo, a representação de si entra em negociação com a representação do grupo profissional e da profissão, uma representação constituída por diferentes elementos, nomeadamente: a relação consigo mesmo, a relação com o trabalho, a relação com as

responsabilidades, a relação com os alunos e a relação com a sociedade através da escola (cf. Gohier et al., 2001, citado por Pinho, 2008, p.73).

Por tudo isto se pode afirmar que a construção da identidade profissional está numa relação de dependência da identidade pessoal e social do professor, numa dinâmica constante e potenciada pelos contextos, pelas interações, pelas imagens criadas (de si por si e de si pelos outros). Fino e Sousa (2003, citados por Gonçalves, 2012, p. 59) referem que a identidade é,

antes de mais, uma questão de foro pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o “outro”, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos. O sujeito constrói a sua identidade profissional a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projetadas), como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos.

Em jeito de conclusão, podemos então afirmar que a identidade profissional docente é parte integrante da identidade de cada um, construindo-se no contexto e em interação com o meio. São as representações que cada um cria de si próprio – e que acredita que os outros criam de si – que acabam por influenciar grandemente esta construção. Mas compreendemos também que a identidade profissional não é estática, vai sendo reajustada, não só pela fase pessoal que cada um vive, como pelo contexto em que se insere. Esta situação está naturalmente relacionada com o desenvolvimento profissional docente que pode ser mais ou menos potenciado em função da identidade profissional existente.

## Capítulo III – Desenvolvimento Profissional Docente

### 1. Conceito e representações

A utilização do termo desenvolvimento profissional, no campo da educação, é relativamente recente. Até aos anos 70, a formação inicial era considerada suficiente para o desempenho da profissão.

Segundo Guimarães (citado por Martins, 2011, p. 21), “ao longo dos tempos e de forma gradual, esta ideia foi sendo alterada”. Atualmente, consideramos que a formação inicial deve ser encarada como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

A formação clássica do professor (que inclui não só a formação inicial, mas também a contínua) necessita de ser transformada e concebida na perspetiva de desenvolvimento profissional, na medida em que as constantes mudanças da sociedade e as responsabilidades que são exigidas às escolas, no que respeita a atuação dos docentes, têm de ser, necessariamente, consideradas.

O conceito de formação contínua de professores está intimamente relacionado com a frequência de cursos. Por sua vez, o termo desenvolvimento profissional é muito mais abrangente, ocorrendo através de múltiplas formas, nomeadamente cursos, projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, experiências...

O desenvolvimento profissional implica o professor como um todo, incluindo os seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais. A formação é apenas uma parte desse todo, tendendo a ser vista de modo compartimentado (assuntos, temas, disciplinas). Contudo, a associação entre formação e desenvolvimento profissional é evidente. A este respeito, Imbernón (citado por Martins, 2011, p. 22) afirma que “a formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não o decisivo”.

Deste modo, o conceito de desenvolvimento profissional representa uma nova perspetiva de olhar os professores, deixando estes de vistos como “meros recetáculos de formação, passando a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias” (Ponte, citado por Martins, 2011, p. 22).

Day (2001, p. 15) apresenta uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, refletindo sobre “os desafios e os constrangimentos que afetam a sua capacidade para se empenharem profissionalmente e para desenvolverem as suas competências de forma a melhorar a educação e os resultados escolares das crianças e dos jovens por cujas experiências de aprendizagem são responsáveis.”

Deste modo, o aparecimento deste conceito resulta do reconhecimento da necessidade de formação ao longo da vida e pressupõe que, ao longo da sua carreira, o docente sente necessidade de aprofundar os seus conhecimentos, registando-se uma evolução e continuidade a que a profissão docente obriga. Esta busca pelo conhecimento, pela melhoria das práticas e conseqüentemente dos resultados dos alunos e das escolas vai ao encontro do que, para Lieberman é o desenvolvimento profissional. Para este autor (citado por Martins, 2011, p. 26), o professor é “um prático reflexivo, alguém com um conhecimento tácito de base, que continuamente constrói sobre aquela base através da pesquisa da prática, repensando e reavaliando constantemente os seus valores e prática, em concertação com os outros”.

Esta perspetiva revela, já, uma perspetiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas. O professor desempenha o papel de sujeito fundamental deste processo, sendo ele o protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional. Mas à que ter em consideração que a evolução e aperfeiçoamento da prática dos professores englobam não só o próprio docente, como toda a comunidade escolar (colegas, membros do Órgão de Gestão, assistentes operacionais, pais e Encarregados de Educação). Day (2001) vai ainda mais longe defendendo que planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos docentes, escolas e Governo (p. 17).

Numa sociedade permanentemente sujeita a mudanças de várias naturezas, é importante que os docentes se vejam a si próprios como aprendizes dotados da capacidade de se adaptarem às constantes alterações que ocorrem nas salas de aula. O desenvolvimento profissional implica não só a aprendizagem contínua do professor ao longo da sua carreira, como também a criação de contextos e o fornecimento de recursos para um investimento pessoal.

Como se compreende, o professor é o protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional. O seu caminho é único e, tal como diz Day (2001) o seu desenvolvimento “depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (p.15). Assim, as necessidades de desenvolvimento profissional também variam de acordo com a sua história pessoal e profissional e as circunstâncias da sua contemporaneidade.

Consideramos, pois, que a idade, as fases da carreira, as experiências de vida e os fatores de género afetam o interesse das pessoas, por exemplo, no que respeita a inovação e a motivação na procura da melhoria.

Day (2001) faz referência a um relatório da OCDE de 1989 que explica que “os professores estão no centro do processo educativo. Quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo – seja com vista à transmissão cultural, à coesão e justiça sociais, ou ao desenvolvimento dos recursos humanos, tão críticos nas economias modernas e baseadas na tecnologia – maior deverá ser a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa mesma educação” (p. 15).

Por tudo o que foi exposto se compreende que os professores não podem ser formados passivamente - eles formam-se ativamente (Day, 2001, p. 17). Para tal, é indispensável vivenciem o que para Krainer (citado por Martins, 2011, p. 26) são as quatro dimensões do desenvolvimento profissional: a ação, a reflexão, a autonomia e a colaboração.

O êxito do desenvolvimento de uma escola depende do sucesso do desenvolvimento profissional dos docentes que aí lecionam. Um docente capaz terá que, segundo Oliveira (citado por Martins, 2011, p. 26), desenvolver-se permanentemente no sentido de conseguir assumir três vertentes do ser professor “uma vertente do saber”, “do saber-fazer” e “do saber ser e do saber tornar-se”. São estas três vertentes que, articuladas entre si, representam o desenvolvimento profissional docente.

## 2. Fases do desenvolvimento profissional docente

Diversos autores, em vários países, realizaram estudos sobre a carreira e trajetória do desenvolvimento profissional dos professores, demarcando-as em “fases, estádios ou ciclos” da carreira docente.

O interesse sobre a evolução das diferentes “fases” da carreira profissional dos docentes é considerado bastante recente pelos diversos autores, sendo a década de 70 reconhecida como a época em que os estudiosos começaram efetivamente a debruçar-se sobre esta questão.

Apesar de conceberem diferentes abordagens, todos são unânimes em assumir e caracterizar as diferentes “fases” do desenvolvimento profissional docente como os distintos períodos experienciados por um professor, no exercício pleno das suas funções, desde o ingresso na profissão até ao final da carreira. Defendem ainda que estas “fases” não estão relacionadas com a idade cronológica, mas intimamente ligadas à experiência, evolução contínua e responsabilidade profissional e tendo em conta “os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que o trabalho do professor se realiza” (Day, 2001, p.114).

Neste sentido, versamo-nos sobre os estudos mais figurativos das diferentes conceções de fases do desenvolvimento profissional dos professores.

Fuller, em 1969, identifica três fases no ciclo da vida dos professores.

<b>Ciclos da vida dos professores segundo Fuller (1969)</b>	
<b>De pré-ensino</b>	“Época de estágio, em que só muito tenuemente aparecem preocupações específicas de ensino.”
<b>Inicial de ensino</b>	“Preocupações consigo mesmo, implicitamente assumidas quanto à confidencialidade na solicitação de apoio e quanto à conquista de um lugar no corpo profissional. Se explícitas, tais preocupações do “self” referir-se-iam às competências de controle e avaliação dos alunos.”
<b>Das preocupações tardias</b>	“Voltadas, fundamentalmente, para os alunos, compreensão das suas Capacidades, especificação de objetivos adequados à sua aprendizagem, resolução dos seus problemas e sua avaliação favorável.”

**Tabela 1 – Ciclos da vida dos professores de Fuller (1969)**

Os estudos de Fuller assentam essencialmente na problemática e na evolução das inquietações dos docentes em início de carreira, destacando como características basilares a passagem consecutiva do professor sobre si mesmo a uma focalização nas atividades e nos alunos.

Em Inglaterra, na década de 80, Patricia Sikes apresenta um modelo organizacional de “fases” do desenvolvimento profissional dos professores, distinguindo cinco fases de carreira e relacionando-as com ciclos de vida.

O quadro seguinte explana o seu modelo:

<b>Modelo organizacional sugerido por Patricia Sikes (1985)</b>	
<p><b>1.ª Fase</b></p> <p>21-28 anos de idade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrada no “mundo adulto”</li> <li>- Maiores índices de abandono da profissão (ou pensamentos nessa linha)</li> <li>- Choque com a realidade</li> <li>- Grandes problemas no âmbito da prevenção/ redução da indisciplina – motivos de ansiedade</li> <li>- Fortes desafios relativamente à construção da identidade profissional</li> <li>- Inseguranças ao nível dos conhecimentos científicos</li> <li>- Evolução por tentativa e erro</li> <li>- Sentimentos de impreparação ao nível da formação inicial</li> <li>- Aquisição de códigos de conduta face aos alunos e colegas</li> <li>- Definição de maior aproximação ou afastamento dos alunos – controlo relacional</li> <li>- Práticas de atividades extracurriculares como iniciação profissional</li> </ul>
<p><b>2.ª Fase</b></p> <p>28-33 anos de idade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeamento de vida a médio/ longo prazo</li> <li>- Cerca dos 30 anos é a idade “decisiva” para se tomar a opção de manter a profissão ou mudar de rumo</li> <li>- Situações relacionadas com a maternidade (ter ou não filhos? Quando? De que forma isso afeta a profissão?)</li> <li>- Fase para abraçar novas responsabilidades profissionais</li> <li>- Descontentamento com salários e reconhecimentos</li> <li>- Maior receio de falhar</li> <li>- Alguns professores interessam-se mais pelo currículo, outros pela pedagogia</li> </ul>
<p><b>3.ª Fase</b></p> <p>30-40 anos de idade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitos professores atingem o seu auge profissional</li> <li>- Estabilizar as opções profissionais</li> <li>- No caso das mulheres, a carreira pode passar para segundo plano, dando prioridade à família</li> <li>- No caso dos homens a energia dedicada à profissão pode prejudicar outros aspetos da sua vida</li> <li>- Elevado interesse pelas questões de gestão</li> <li>- Alguns professores preferem dedicar-se exclusivamente às atividades letivas com receio de falhar promoções</li> <li>- Evidencia-se um distanciamento do mundo cultural dos alunos</li> <li>- Os professores com filhos desenvolvem atitudes mais positivas relativamente aos seus alunos</li> </ul>

<b>4.ª Fase</b>  40-50/55 anos de idade	- Os professores de "sucesso" ocupam posições de gestão e/ ou chefias, mantendo pouca relação com os alunos - Entre os 37 e os 45 anos surge uma fase traumática (semelhante à adolescência): passagem da juventude para a maturidade - A relação com os alunos torna-se parental, assim como a relação com alguns colegas mais jovens - Período de um elevado moral
<b>5.ª Fase</b>  50-55 anos de idade	- Preparação para a aposentação - Declínio de energia e entusiasmo pela profissão - Maior liberalismo de atitudes e disciplina - Fase de crítica dos "baixos padrões profissionais" da nova geração docente - Consideram o desempenho da sua atividade profissional digna

***Tabela 2 – Modelo organizacional de Patricia Sikes (1985)***

Day (op.cit. p.101) apresenta a visão de Bolam, reconhecendo “cinco estádios” distintos:

<b>Estádios da Profissão Docente segundo Bolam (1990)</b>	
<b>Estádio de preparação</b>	
<b>Estádio para encontrar um lugar para trabalhar</b>	
<b>Estádio de indução</b>	
<b>Estádio de serviço</b>	3-5 anos 6-10 anos 11 anos numa determinada função
<b>Estádio de transição</b>	Promoção Emprego noutra função Reforma

***Tabela 3 – Estádios da Profissão Docente de Bolam (1990)***

Segundo Bolam citado por Day, (2001, p.101), “as necessidades dos indivíduos variam de acordo com estes e com outros fatores, como a idade, o sexo ou o tipo de escola”.

Kremer-Hayon e Fessler (1991) defendem os seguintes estádios do “ciclo da carreira de um professor”:

<b>Estádios do ciclo da carreira de um professor segundo Kremer-Hayon e Fessler (1991)</b>
Pré-serviço
Indução
Competência
Construção
Entusiasmo e crescimento
Frustração da carreira
Estabilidade e estagnação
Declínio da carreira
Saída da carreira

***Tabela 4 – Estádios do ciclo da carreira docente – Kremer e Fessler (1991)***

Estes autores defendem que a organização dos estádios da vida profissional de um professor está correlacionada com diversos fatores, tais como: as fases da vida profissional e pessoal do indivíduo, bem como com as suas preocupações, frustrações, expectativas, percepções, atitudes e experiências.

Reconhecem ainda que cada um destes estádios não é de passagem obrigatória e que os professores são influenciados por aspetos e situações profissionais, sociais e contextuais.

Michael Huberman surge como um autor de maior referência em estudos sobre “*as experiências da carreira dos professores e sobre os fatores, de dentro ou de fora da instituição, que mais as influenciam*” (Day, 2001, p.101). Este autor (citado por Day, 2001, p.101) considera que os professores, durante a sua vida profissional, “*atravessam cinco fases abrangentes*”. O quadro seguinte espelha essa conceção:

Fases da carreira de um professor tendo em conta a sua correspondência com os anos de carreira e os temas segundo Huberman (1995)	
Anos de carreira	Fases/Temas
1-3	Entrada, Tateamento
4-6	Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, "ativismo" → Questionamento
25-35	Serenidade, distanciamento afetivo ← Questionamento
35-40	Desinvestimento (Serenidade ou amargo) ← Questionamento

**Tabela 5 – Fases da carreira de um professor – Huberman (1995)**

A propósito desta proposta de Huberman, Day (2001, p. 102) refere que o “ciclo da carreira do professor assenta em dados empíricos, alertando para o facto de que nem mesmo esta conceptualização tem em atenção, de forma adequada, os diferentes níveis de aprendizagem e de desenvolvimento e as necessidades de apoio que as acompanham.”

Define da seguinte forma cada “ciclo”:

- “Entrada na carreira (os inícios fáceis ou difíceis).
- Estabilização: empenho (consolidação, emancipação, interação em grupos de pares).
- Novos desafios, novas preocupações (experimentação, responsabilidade, preocupação).
- Atingir uma plataforma profissional (sentido de mortalidade, deixar de se esforçar por obter uma promoção, apreciar o ensino ou estagnar).
- Fase final (maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e procura acrescida de interesses externos, desencanto, contração da atividade profissional e do interesse).”

### 3. Formas de desenvolvimento profissional

Tal como tem vindo a ser referido, o desenvolvimento profissional dos professores implica um envolvimento efetivo da parte do docente, responsabilizando-se pelas suas intenções e escolhas e pelo impacto que as mesmas têm em si e no meio em que se insere. Nesta perspetiva, compreende-se que a formação e o treino são dois fatores indissociáveis e que comportam, em si mesmos, a capacidade de mudança. Quando falamos em formação, falamos necessariamente em aquisição/ renovação de conhecimentos enquanto o treino está relacionado com a prática, com a experimentação. A formação *per si*, não leva a mudanças significativas e estruturantes se não for posta em prática, se não for reforçada e reajustada aos contextos; por outro lado, o treino enquanto atividade mecânica também não produz mudanças uma vez que gera ciclos de ação viciados e facilmente classificados como desinteressantes. Deste modo, compreende-se que é a articulação destes dois conceitos que pode, quando bem aplicada, conduzir à mudança e ao melhoramento.

Segundo Alarcão e Canha (2013, p.51), existem três perspetivas que concorrem para o desenvolvimento profissional: a pessoalização, que defende a aprendizagem centrada no próprio; a colaboração, que reflete a importância das parcerias colaborativas em contexto e; a informalização, que considera a aprendizagem ao longo da vida, assumindo-a informal.

Para Lieberman (citado por Day, 2001, p.18), o Desenvolvimento Profissional compreende três grandes vertentes: a instrução direta, a aprendizagem na escola e a aprendizagem fora da escola. Embora os conceitos defendidos por estes autores sejam diferentes, facilmente conseguimos estabelecer pontes entre eles.

- Instrução Direta – Formação Profissional

A instrução direta, defendida por Lieberman, não é mais do que a formação contínua definida por Day (2001, p.203) e pode ser compreendida “como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas ou não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parceria dentro e fora da escola”.

Se recuarmos aos primórdios do ensino, verificamos que esta foi, desde sempre, uma área profissional solitária. Uma vez em relações de UM para um, outras de UM para muitos, no entanto, em qualquer destas variantes existe sempre um denominador comum: UM. Ser professor é, não raras vezes, percorrer caminhos solitários. Neste seguimento, é fácil compreender que o desenvolvimento profissional é também um caminho que, para muitos, continua a ser percorrido a sós. Mas à luz dos conhecimentos atuais, percebemos que a solidão profissional confere um entrave ao desejado desenvolvimento profissional.

Há relativamente pouco tempo, todas as ações de formação contínua eram procuradas pelos professores, em função das suas necessidades. Várias entidades promoviam as formações, divulgavam-nas e, atendendo aos interesses de cada um, os docentes inscreviam-se, frequentavam as referidas ações e depois confinavam os conhecimentos às suas salas de aula. Ainda que este conhecimento adquirido pudesse provocar algumas alterações nas práticas dos docentes, estes acabavam por ser marinheiros solitários no mar da escola que, remando de forma solitária, acabariam, inevitavelmente, por se cansar, por se deixar levar pela corrente, por fazer coincidir os movimentos dos seus remos com os da maioria...

Se, por um lado, a procura destas ações era fomentada por necessidades e interesses sinceros - levando a elevados níveis de motivação - por outro, em pouco contribuíam para o desenvolvimento da escola.

Compreendendo a necessidade de dar resposta aos contextos, provocando mudanças nas escolas, começou a ser empreendido – pelos órgãos administração e gestão das instituições – um processo de envolvimento dos docentes nas especificidades contextuais. Assim, foi-se perdendo a cultura de procura de formação individual e individualista, passando a mesma a ser promovida pelas escolas, face às necessidades e potencialidades de cada contexto.

Se, por um lado, passam a ser tidas em conta as realidades locais e os professores passam a ser capazes de dar resposta às necessidades permitindo percursos partilhados e apoio na redefinição de estratégias globalizantes, por outro, corremos o risco de desmotivar os professores porque os seus interesses individuais são suplantados pelos da instituição. Esta nova estrutura de formação apresenta também outras fragilidades como o risco de *insularidade* e *paroquialismo* (Henderson e Perry,

1981 e Helseby e Knight, 1997, citados por Day, 2001, p.216) levando a que as escolas se fechem sobre as suas necessidades específicas e não tenham a capacidade de se enquadrar em contextos mais amplos; *limitações na reflexão* (Bullough e Gitlin, 1994, citados por Day, 2001, p.216) pois os agentes são sempre os mesmos, nos mesmos contextos, com os mesmos pressupostos e, não menos importante; *a reciclagem da mediocridade*, descrita por Alexander, Rose e Woodhead (citados por Day, 2001, p.216) que, mais uma vez, concorre para a ideia de que quando nos fechamos demasiado acabamos por ter “mais do mesmo”.

As escolas com equipas de gestão mais informadas e empenhadas no desenvolvimento profissional dos seus docentes como forma de provocar desenvolvimento nas escolas, estão já a tentar equilibrar as necessidades individuais com as necessidades das escolas, fomentando o interesse e motivação dos professores. Atualmente, defende-se que o referido levantamento de necessidades deve ser feito em conjunto, ouvindo os professores, dando-lhes voz. Seguindo estas linhas poderemos alcançar estes dois grandes objetivos: motivar os professores permitindo-lhes que participem na evolução da sua escola, através da sua evolução profissional e; simultaneamente adquirir conhecimentos que podem ser postos em prática em equipa, de forma coordenada potenciando, mais uma vez, o desenvolvimento através da prática, da partilha e da reflexão conjunta.

Ainda que, das três fases aqui descritas a última seja a mais eficaz, também esta tem as suas limitações. Este tipo de envolvimento dos professores implica um enorme desgaste de tempo e elevadíssimos níveis de entrega por parte dos docentes. Estas fragilidades, quando em situação limite, podem pôr em causa o equilíbrio emocional e mesmo físico dos professores.

Apresenta-se, de seguida, um quadro resumo que evidencia as principais características das diferentes fases da formação.

	Fase 1 →	Fase 2 →	Fase 3
<b>Impulsionador</b>	Professor	Escola enquanto instituição	Escola enquanto professores
<b>Enfoque</b>	Necessidades do Professor	Necessidades da Escola enquanto instituição	Necessidades da Escola em geral e dos professores em particular
<b>Pontos fortes</b>	Motivação  Interesses e necessidades individuais	Percursos partilhados/acompanhados  Redefinição de estratégias nos contextos	Motivação  Interesses e necessidades individuais  Percursos partilhados/acompanhados  Redefinição de estratégias nos contextos
<b>Fragilidades</b>	Percurso solitário  Baixa contribuição para o desenvolvimento do contexto	Desinteresse e desmotivação  Insularidade e Paroquialismo (Henderson e Perry:1981 e Helseby e Knight: 1997; citados por Day, 2001, p.216)  Limitações na reflexão (Bullough e Gitlin, 1994; citados por Day, 2001, p. 216)  Reciclagem da mediocridade (Alexander, Rose e Woodhead, 1992; citados por Day, 2001, p.216)	Elevado consumo de tempo  Elevados níveis de entrega (ultrapassam os profissionais)  Risco de desgaste emocional e físico

**Tabela 6 – Diferentes fases de formação e suas características**

- Aprendizagem na escola – o professor como investigador

Todos os professores têm que decidir e agir no imediato e a cada minuto. Basta pensarmos que um aluno coloca uma questão e o professor tem que, naquele preciso instante, dar-lhe uma resposta. Quantas são as vezes em que o docente, ao pensar nas suas ações, lamenta o que fez ou o que disse porque, na verdade, nem é bem assim que pensa? E quantas são as vezes que, entre conversas de sala de professores, se discute um determinado tema em que se defende acerrimamente uma determinada questão mas um dia percebe-se que, quando postos à prova, não se age em conformidade? Pois bem, isto é o que Day (2001) define como *teorias perfilhadas* e *teorias-em-uso*.

*Teorias perfilhadas* são aquelas em que o docente se revê, aquelas que defende, aquelas que acredita serem o retrato das suas convicções. É a descrição dos comportamentos, ou seja, a forma como o professor descreve o que faz. Por outro lado, as *teorias-em-uso* são os comportamentos assumidos, a forma como se age e

reage, independentemente dos floreios que se descrevam ou daquilo em que se queira acreditar.

Nem sempre estas duas teorias estão em consonância, muitas vezes existe uma dualidade entre elas que não só é difícil de assumir como, frequentemente, causa grandes problemas estruturais aos docentes. Estas situações de conflito chegam a tomar proporções tão avassaladoras que os professores acabam por adotar estratégias de fuga ao confronto. Em situações limite, há quem assuma atitudes de autoritarismo de modo a não deixar abalar as suas *teorias-em-uso* ou que, por exemplo, separe as duas teorias - fala-se de uma forma mas age-se de outra.

Esta discrepância entre o que se defende e o que na realidade se pratica, caso não seja explicitada e refletida, funcionará como impedimento da evolução. É nesta capacidade de confrontar aquilo em que acreditamos com aquilo que na realidade fazemos ou transmitimos, que está a verdadeira possibilidade de mudança, de melhoria. Este confronto permite conceber estratégias de aproximação entre ambas as teorias no sentido de tornar mais consistente a prática docente. Sendo este um caminho complexo, cheio de avanços e recuos, o papel dos pares em todo este processo torna-se indispensável. A opinião de outros docentes, a crítica construtiva de pares, é um ponto fulcral de todo este processo. Só seguindo todas estas etapas de forma regular é possível chegar ao desenvolvimento profissional. O professor investigador é, por princípio, alguém que frequentemente tem que se questionar, tem que se confrontar e até que se expor... Só assim se descobrem novos caminhos, novas perspetivas, novas possibilidades... Quando algum destes passos falha, muito provavelmente cairá por terra a ideia de desenvolvimento profissional, dando lugar a um mero compromisso entre o professor e si próprio, o professor e os alunos, o professor e a escola.

A capacidade de reflexão assume, assim, um papel fundamental em todo este processo. Diversos autores distinguem três tipos de reflexão: na ação, sobre a ação e acerca da ação.

Refletir na ação é um processo imediato e que segundo Schon (citado por Day, 2001, p. 55) viabiliza o questionamento, a reestruturação de estratégias e a experimentação. É um processo solitário, que ocorre no exato momento em que a ação se dá e que, por

isso, recorre a quadros de referência pré-existentes. Como se percebe, este tipo de reflexão não prima pela possibilidade de mudança.

Em contrapartida, a reflexão sobre a ação representa já um processo encarado com mais calma, mais serenidade e que permite ao ator analisar as situações, discuti-las e partilhá-las entre pares, reconstruir e/ ou reajustar as suas práticas. Este é um processo que, provocando mudanças, poderá ser encarado como facilitador do desenvolvimento profissional.

Por último, o mais complexo de todos os processos de reflexão: acerca da ação. Este é um processo muito mais amplo e que não se foca numa situação concreta mas sim na forma de estar perante valores, convicções, formas de estar e de encarar diferentes dimensões sociais, morais, políticas... Este tipo de reflexão acontece preferencialmente em comunidades de prática.

Os processos de investigação-ação implicam necessariamente que o próprio seja capaz de fazer uma gestão consciente da sua inteligência emocional. É igualmente importante que o professor investigador consiga estabelecer relações equitativas em que se coloca ao nível dos outros e em que permite aos outros essa mesma possibilidade. Aqui, surgem com especial relevância os amigos críticos que, de igual para igual, ajudam e acompanham em todo o processo de confrontação de teorias, reflexão e reestruturação.

O docente terá, necessariamente, que ter consciência de que existem processos racionais e não racionais e que diferentes pessoas desempenham diferentes papéis, tendo todos contributos e ganhos nestes processos.

Facilmente se percebe que tudo isto só pode mesmo acontecer se houver um espírito de entreajuda, de reflexão partilhada, de colaboração.

Desenvolver-se profissionalmente tendo como pressupostos princípios de investigação-ação é um processo complexo mas que pode ser verdadeiramente rico. Schon (citado por Formosinho, 2009, p. 110) refere que o professor investigador representa a possibilidade que o docente tem de “melhorar a sua arte mediante o exercício desta arte”. Contudo, esta metodologia encerra também vários desafios ao docente.

- Aprendizagem fora da escola – parcerias

É um facto que é na escola – instituição onde trabalham os professores – que se potencia grande parte das aprendizagens dos docentes, no entanto, é também muitas vezes fora dela que surgem grandes oportunidades de evolução.

Muitas vezes, estabelecem-se relações de parceria entre os docentes e entidades exteriores à escola e que provocam também aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional.

As relações de supervisão e monitorização são as que estão essencialmente presentes durante a formação inicial. Professores mais experientes e reconhecidos profissionalmente como capazes de ajudar/ guiar supervisionam e apoiam os primeiros passos da docência.

Existem também as relações dirigidas pela entidade que toma a iniciativa, ou seja, entidades que promovem ações de formação contínua. Estas são frequentemente assumidas por universidades.

Das consideradas mais comuns, existem ainda as relações de investigação e de desenvolvimento entre formadores da universidade e da comunidade educativa e que podem ser mais ou menos participadas, dependendo dos agentes e dos protocolos estabelecidos. Estas apresentam mais-valias para todos sendo os académicos os que, regra geral, são mais beneficiados.

Mais recentemente, e perante todos os discursos sobre reflexão e desenvolvimento profissional, começaram a surgir outras formas de parceria, igualmente importantes. A consultadoria para o desenvolvimento num tempo limitado e o apoio de auditorias externas poderão, talvez, ser agrupadas porque ambas se concretizam num curto espaço de tempo e têm um objetivo bem definido e estruturado. Quer seja recorrendo a elementos internos, quer sejam externos, estas parcerias visam sempre o melhoramento de um ou mais aspetos específicos.

Agrupamos também duas outras formas de parceria definidas por Day (2001): produção e difusão de conhecimento decorrente da investigação educacional e produção de conhecimento educacional. A primeira decorre da consulta de estudos nacionais e/ ou internacionais que podem contribuir para o enriquecimento cognitivo e, a segunda visa o investimento numa investigação que produza também ela

conhecimento podendo, posteriormente, ser difundido e promover o conhecimento doutros.

Por último mas não menos importante, surgem as comunidades de prática. Estas podem acontecer dentro dos limites da escola, levando à existência de grupos de professores empenhados no desenvolvimento da escola e que colaboram ativamente para o alcance de objetivos comuns ou, por outro lado, podem surgir fora dos contextos individuais de cada um, fazendo grupos heterogêneos quer nos contextos escolares, quer nos grupos disciplinares, quer até nas atividades profissionais. Há comunidades de prática que integram professores, terapeutas, psicólogos, enfermeiros e outros profissionais, possibilitando que cada um dê o seu contributo na medida dos seus conhecimentos e promovendo assim partilhas que não seriam possíveis em contextos fechados e restritos.

Qualquer parceria deve nascer das necessidades de cada uma das partes, garantindo assim que todos estão empenhados e motivados. Cada um terá as suas expectativas e os seus constrangimentos que, de certa forma, acabam por contribuir positivamente para a riqueza da parceria. Estas relações implicam o assumir de responsabilidades de parte a parte, ou seja, nas palavras de Wenger podem caracterizar-se como lugares “de compromisso na ação, nas relações interpessoais, no compromisso compartilhado e na negociação de empreendimentos, (...) têm a chave da verdadeira transformação, a que tem efeitos reais na vida da gente (citado por Formosinho, 2009, p. 115).”

Este último tipo de parceria implica já um elevadíssimo nível de segurança do docente, expondo-se perante o grupo e compreendendo claramente que “colaborar é, assim, um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem. (Attard & Armour, 2005; Vescio, Ross & Adams, 2008; citados por Alarcão, I & Canha, B, 2013, p. 46)

Em suma, os docentes podem aprender e desenvolver-se profissionalmente através da formação contínua nomeadamente com recurso a ações de formação, cursos, palestras, entre outros; através de mecanismos de investigação-ação, em que se questiona, investiga e reflete/ analisa a própria prática; ou através do estabelecimento de parcerias onde ambas as partes dão o seu contributo e se implicam em processos

de partilha e responsabilidade. Em qualquer das situações, é sempre necessário que exista disponibilidade da parte do professor para se assumir como aprendiz e que surja depois um feedback que motiva a continuação da aprendizagem.

## Capítulo IV – Indução Profissional: do legislado às práticas de supervisão

### 1. Enquadramento legal

Em Portugal, existem algumas evidências da preocupação por parte da administração central relativamente ao aspetos da indução profissional, contudo, há ainda alguma falta de clareza na distinção entre período de indução e período probatório. Este último prevê a indução mas resulta numa avaliação final, ou seja, acaba por se refletir numa perspetiva mais avaliativa do que formativa.

Ainda assim, há algumas referências a este período nos Decretos-Lei n.º344/89 (artigo 26 no ponto 2) e no n.º 139-A/90 (preâmbulo). É ainda referido no artigo 27º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, no Despacho n.º 21666/2009 e no artigo n.º 31 do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º15/2007), com alterações no mais recente Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Apesar de contemplado no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007), só foi regulamentado através da publicação do Despacho n.º 21666/2009, de setembro de 2009, em que estabelece que o período probatório tem a duração mínima de um ano escolar que corresponde ao primeiro ano de exercício efetivo de funções de professor. Este período promove o apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes e a sua integração e participação na escola. É ainda objetivo do período probatório a verificação da capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, desempenho esse que é definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Ainda segundo o Despacho n.º 21666/09, o professor que se encontra no período probatório é acompanhado e apoiado no plano didático, científico e pedagógico por um professor titular, denominado por professor mentor, que detenha formação nas áreas de Organização Educacional e Desenvolvimento Curricular, Supervisão Pedagógica ou Formação de Formadores.

Embora este período de indução esteja legislado e previsto, a verdade é que, na prática, quase não se verifica. Os professores mentores acabam, muitas vezes, por não ter tempo, disponibilidade ou até motivação para acompanhar os novos docentes e, por outro lado, a cultura de escola que está ainda muito enraizada em Portugal

acaba por não favorecer estas medidas que, naturalmente, requerem disponibilidade, acompanhamento e colaboração.

## 2. A indução profissional em Portugal

Embora seja incontestável o papel das escolas de formação inicial, é indispensável que os jovens professores continuem a ser acompanhados no início das suas carreiras. É de toda a importância que possam ser orientados nos primeiros passos da construção do saber *in situ*.

É neste sentido que surgem os defensores das parcerias entre as escolas de formação inicial e as escolas de acolhimento para que seja exequível articular a formação inicial, a indução e a formação ao longo da vida (Roldão, 2007).

Os processos de indução na carreira são relativamente bem estruturados em algumas profissões e quase que intuitivos noutras. Na carreira médica, por exemplo, os profissionais, para além dos longos períodos de estágio, são muito acompanhados na entrada na profissão sendo esse acompanhamento extremamente explícito e estruturado. Noutras atividades profissionais, mesmo não havendo tanto acompanhamento como no exemplo anterior, acaba por haver alguma supervisão. Um ator não tem propriamente um sistema de indução profissional definido, no entanto, o seu trabalho está dependente de outros atores, sonoplastas, diretores/ encenadores que, necessariamente desenvolvem as suas funções baseando-se em relações de interdependência. Até a administração pública está a apostar – há já alguns anos – nos chamados *open spaces* que preveem uma maior interação e partilha entre colaboradores de um mesmo serviço.

Corroborando esta perspetiva, Canário considera que “o problema da formação de professores se resolve, em larga medida, através da intervenção direta no modo de funcionamento das escolas, onde se encontram os mais importantes formadores, ou seja, os professores mais experientes” (2007, p.141). Este cenário parece-nos, não só auspicioso para os neófitos como igualmente motivador e enriquecedor para os professores mais experientes uma vez que viabiliza a reflexão e a partilha enquanto lhes confere um reconhecimento profissional tantas vezes negligenciado.

**2ª Parte**  
**Estudo Empírico**

## Capítulo I – Metodologia da Investigação

### 1. Problema da investigação: objetivos e questões

A sociedade atual caracteriza-se pela mudança, pela multiplicidade de saberes e estares, pela diversidade em geral. Neste contexto cada vez menos rotineiro e antecipável, a função do professor assume-se como mais exigente e complexa.

Estas mudanças sociais, em paralelo com o desenvolvimento tecnológico, não diminuíram a relevância do professor. Antes pelo contrário. Atualmente, os professores têm uma missão muito mais exigente e desafiante, sendo que muitos dos seus resultados são fruto de um empenho e dedicação sem precedentes.

A iniciação da atividade profissional docente tem que ser, por isso, um processo sujeito a uma maior atenção e reflexão por todas as especificidades que implica. Sabe-se que se trata de um processo complexo e desafiante longamente estudado a nível nacional e internacional e consensualmente caracterizado como árduo e solitário. Com efeito, os professores terminam a sua formação inicial e são integrados no mercado de trabalho, na maioria das vezes, sem qualquer apoio ou supervisão. Neste contexto, importa questionar em que medida os futuros professores se sentem preparados para esta nova realidade, quais as suas expectativas face a esta nova etapa, quais as dificuldades com que se confrontam e de que modo as ultrapassam?

Hoje em dia, a ideia de que a formação inicial é suficiente para a prática da docência está completamente ultrapassada, dando lugar a um conceito mais amplo. Segundo Marcelo (1999), a formação de professores é um processo contínuo, sistemático e organizado, assumindo um carácter permanente, ou seja, que se desenvolve ao longo de toda a carreira docente. Assim, a inserção profissional é apenas uma etapa deste processo, é apenas “uma parte do contínuo do processo de desenvolvimento profissional do professor” (Vonk, 1983, p. 4). Esta fase da vida profissional tem sido amplamente estudada sob várias perspetivas, das quais destacamos as dificuldades enfrentadas pelos professores no início do desempenho docente (Pereira, 2006; Alen & Sardi, 2009; Krichesky & Merodo, 2009) e a relação entre inserção e identidade profissional (Martineau & Portelance, 2005) entre outras. Os resultados destas pesquisas têm revelado o tipo de problemas enfrentados pelos novos professores à

entrada profissão docente e comprovado que nem todas as trajetórias se iniciam de modo sereno. É no âmbito desta problemática que emerge o interesse pelo estudo da inserção profissional. É, pois, com base nos pressupostos acima enunciados que emerge o presente estudo com o intuito de melhor compreender os processos inerentes à construção do ser professor.

De forma mais específica, pretendemos:

- 1) Caracterizar uma amostra da população que pretende entrar na carreira docente;
- 2) Caracterizar os principais aspetos da formação inicial dos professores, de acordo com as perceções dos mesmos, nomeadamente no que respeita aos planos de estudos, às metodologias utilizadas e às formas de avaliação implementadas
- 3) Identificar as principais expectativas dos futuros professores relativamente à sua entrada na profissão no que respeita aos possíveis constrangimentos e potenciais pontos fortes
- 4) Identificar as fragilidades e potencialidades dos professores em início de carreira
- 5) Descrever os processos de supervisão existentes nos contextos profissionais dos participantes

Dos objetivos definidos, surgiram as questões que nortearam o presente estudo:

Questão de Partida:

- Como se constrói o ser professor?

Questões específicas:

- 1) Quem são os estudantes que optaram por entrar na profissão docente?
- 2) De que forma é que a formação inicial prepara e dá confiança aos futuros professores?
- 3) Quais as expectativas dos futuros professores relativamente à sua futura profissão?

- 4) Quais os principais constrangimentos e as principais facilidades que os professores encontram no início de carreira?
- 5) De que forma é feita a supervisão pedagógica dos professores em início de carreira?

## 2. Opções Metodológicas

O presente estudo tem como princípio recolher informações dos participantes em dois momentos distintos: numa fase pré-colocação e numa fase inicial da inserção profissional.

Uma vez que se trata de uma investigação que pretende compreender os processos inerentes à construção do ser professor, com recurso a questionários e entrevistas (semiestruturadas), podemos afirmar que o mesmo se insere no paradigma interpretativo, também designado por hermenêutico, naturalista, qualitativo ou, mais recentemente, construtivista.

Uma vez que serão utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados – com o objetivo de recolher diferentes tipos de informação – as metodologias utilizadas serão quantitativas e qualitativas tratando-se, por isso, de uma investigação com metodologias mistas.

Uma vez que os dados relativos às expectativas dos futuros professores face à sua inserção no mercado de trabalho foram recolhidos antes de iniciarem a sua atividade profissional – e não sabendo quem o conseguiria de facto – recorreremos a inquéritos por questionário. Deste modo, a metodologia aplicada nesta fase será quantitativa, quer pelo número de participantes/ perguntas, quer pela tipologia de perguntas.

Já na fase seguinte a entrevista semiestruturada pareceu-nos a melhor opção para a recolha dos dados pretendidos. Adotou-se uma perspetiva que permitiu perceber como interpretam os sujeitos as situações e que significado lhes atribuem, ou seja, uma conceção centrada na descrição e na compreensão do que é único e particular nos sujeitos e não no que é generalizável. Esta perspetiva, embora menos exata, acaba por se tornar mais rica do ponto de vista da interpretação dos resultados. Nas palavras de Coutinho (2014, p.19), este tipo de investigação “é, então, como que uma “fusão de horizontes”, já que, consciente das suas ideias pré-concebidas – o seu “horizonte” -, o

investigador busca incessantemente o conhecimento abrindo a “sua” a outras perspectivas (outros horizontes) que com ele se fundem, completam e expandem.”

Em suma, a essência do problema e o tema da pesquisa, a natureza das questões e os propósitos adotados, bem como as convicções pessoais do investigador do ponto de vista ontológico e epistemológico, intervieram igualmente na determinação metodológica (Strauss & Corbin, 1990 *apud* Denzin & Lincoln, 1994).

### 3. Caracterização dos participantes

Para a realização deste estudo, reuniu-se uma amostragem por conveniência, uma vez que estamos a trabalhar com duas turmas, ou seja, dois grupos já formados e que servem os nossos objetivos. Trata-se, por isso, de uma amostragem não probabilística o que, na verdade, é consistente com a generalidade dos estudos que se enquadram no paradigma interpretativo uma vez que, segundo Coutinho (2014) este tipo de estudo requer sempre que a amostra seja “intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população.” (p.330)

Participaram neste estudo 43 professores com idades compreendidas entre os 23 e os 49 anos, que terminaram o mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo de ensino básico no ano letivo 2014/ 2015, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Embora os resultados não possam ser generalizáveis, consideramos ter uma amostra que cumpre o recomendável em termos de número de sujeitos, uma vez que “(...) é frequente, dada a sua utilidade na investigação em CSH, os autores apontarem valores para o tamanho ideal da amostra a constituir na investigação. Surge assim, muitas vezes referido o número 30, como o número mágico da amostra “ideal” na investigação experimental e quase experimental (...). (Coutinho, 2014, p. 99).

Esta amostra de conveniência respondeu ao questionário de caracterização pessoal, sendo que desses 40 responderam depois ao questionário relativo às expectativas face à entrada na carreira docente.

Relativamente aos 43 participantes que responderam ao questionário de caracterização, podemos afirmar que a amostra incluía 2 elementos do sexo

masculino e 41 do sexo feminino. A maioria dos participantes tem entre os 20 e os 29 anos, havendo apenas 9,31% que tem idades mais dispersas.

Todos os que responderam ao segundo questionário foram posteriormente contactados telefonicamente pela investigadora no sentido de identificar os que conseguiram efetivamente iniciar a prática docente em 2015/ 2016, tendo sido, a partir daí, seleccionados 6 para a aplicação de uma entrevista semiestruturada.

Estes 6 professores foram escolhidos, de acordo com os seguintes critérios:

- Encontrar-se a trabalhar desde setembro de 2015;
- Estar a lecionar no 1.º ciclo do ensino básico – 3
- Estar a lecionar no 2.º ciclo do ensino básico – 3

	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Contexto</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>E1</b>	M	24	IPSS	1º	1º	Todas
<b>E2</b>	F	27	IPSS	2º	5º e 6º	Apoio
<b>E3</b>	F	24	Privado	2º	6º	Port; HGP; Mat; CN; DT
<b>E4</b>	F	24	Privado	1º	1º	Todas
<b>E5</b>	F	24	Privado	1º	1º e 4º	Todas
<b>E6</b>	F	24	Privado	2º	5º e 6º	Mat; CN; TIC

*Tabela 7 – Caracterização dos entrevistados*

#### 4. Técnicas de recolha de dados

##### a. Análise documental

Para a construção dos dois instrumentos de recolha de dados diretos (questionário e entrevista) foi necessário proceder a uma análise documental cuidada e atenta. Esta

permitiu-nos conceber os instrumentos de forma fundamentada e procurando sempre definir questões claras e de fácil interpretação por parte dos participantes.

A consulta de outros questionários e guiões de entrevistas viabilizou uma construção mais cuidada e rigorosa.

#### b. Questionários

Uma das ambições desta investigação é tentar caracterizar de uma forma um pouco mais exaustiva a população que escolhe a carreira docente. Quem são estas pessoas? De onde vêm? Que referências trazem consigo? Que hábitos assumem?

Este tipo de questões foi aferido através de um inquérito por questionário (ver anexo1). Por um lado, porque a amostra é relativamente grande e, por outro, porque as perguntas têm um cariz fechado dispensando, por isso, a vertente relacional entre o investigador e o sujeito. Tal como refere Coutinho (2014) “recorremos ao questionário quando queremos inquirir um grande número de pessoas no sentido de caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeitos, devendo para o efeito ser constituídas amostras probabilísticas (...)” (p.139)

Deste modo, e seguindo a ideia da mesma autora, tem o nome de questionário, o inquérito que é apresentado aos sujeitos sob a forma de um formulário pré-elaborado pela investigadora. (Coutinho, 2014, p.139)

Nesta mesma linha de pensamento, elaborámos também um segundo questionário para aferir as expectativas que os diferentes sujeitos da nossa amostra tinham face à sua inserção na carreira (ver anexo 3).

Em suma, para a presente investigação foram realizados dois questionários, ambos aplicados à generalidade da nossa amostra: um (em papel) de caracterização pessoal e outro (online) acerca das expectativas profissionais.

### c. Entrevista semiestruturada

Para a recolha de dados acerca das vivências dos sujeitos, quer no que respeita à sua formação inicial, quer no que se refere à inserção na carreira, foi necessário recorrer a um instrumento que pudesse dar espaço para o desenvolvimento de opiniões, explanação de ideias, relato de sentimentos...

Assim, tornou-se óbvia a escolha da entrevista uma vez que “são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora (Silverman, 2000).” (Coutinho, p. 141)

A escolha do tipo de entrevista – semiestruturada – teve também em linha de conta que o entrevistado deve ter espaço para desenvolver as suas ideias mas sem sair da linha definida pelo investigador evitando dispersões e dados desnecessários e até irrelevantes para o estudo em causa. Deste modo, foi possível dar liberdade aos entrevistados para desenvolverem cada situação nas direções que acharem mais adequadas. (Marconi e Lakatos, 1990)

Para a realização das entrevistas, foi previamente elaborado um guião que teve por base as orientações de King & Horrocks (2010) e visava, por um lado, garantir que as perguntas potenciavam respostas ricas e desenvolvidas e, por outro, que as mesmas não se tornariam demasiado entediantes (ver anexo 5).

Depois de elaborado o guião inicial, com base nos referenciais teóricos, o mesmo foi submetido à apreciação de um professor perito que o analisou e sugeriu algumas alterações.

Numa fase posterior, a investigadora “testou” o guião, aplicando-o a um professor recém-formado. Este teste tinha como finalidades o treino da investigadora e a obtenção de feedback por parte do entrevistado relativamente à clareza das questões, funcionando como validação do instrumento.

Ao longo de todo este processo, foram sendo feitos alguns reajustes à proposta inicial que não comprometeram nenhum dos blocos previamente definidos:

- A – Legitimar a entrevista e garantir a motivação do entrevistado
- B – Identificar experiências no contexto da profissão
- C – Identificar as motivações para a escolha da profissão docente
- D – Caracterizar as experiências mais significativas da Formação Inicial
- E – Caracterizar os sentimentos e vivências após a conclusão da Formação Inicial
- F – Caracterizar as experiências da inserção na profissão
- G – Aferir o balanço do percurso efetuado/ Aferir perspectivas futuras
- H – Agradecer a entrevista

Procedimentos:

- Todos os entrevistados foram contactados telefonicamente de modo a aferirmos a sua disponibilidade e interesse;
- As entrevistas decorreram entre janeiro e fevereiro de 2016, na Escola Superior de Educação de Lisboa;
- Antes do início das entrevistas, os sujeitos tiveram conhecimento formal dos objetivos do estudo e assinaram o consentimento informado, no qual autorizaram a gravação das entrevistas (anexo 6);
- Ainda antes da realização das entrevistas, foi solicitado aos entrevistados que preenchessem uma pequena ficha de caracterização com o intuito de recolher alguns dados sobre o seu contexto profissional (ver anexo 7);
- As entrevistas foram gravadas em suporte áudio e posteriormente transcritas (poderá ser consultado um exemplo no anexo 8);
- Foram, depois, devolvidas aos entrevistados de modo a que confirmassem os dados recolhidos;
- Depois de validadas, as entrevistas constituíram-se como *corpus* para análise.

## 5. Análise e tratamento de dados

### a. LimeSurvey

Os questionários online foram construídos e preenchidos pelos participantes na plataforma LimeSurvey que é um software de código aberto em linguagem PHP, tendo sido instalado num domínio pessoal (ver anexos 1 e 3).

Este permitiu criar os referidos questionários e disponibilizá-los aos participantes através de uma notificação por email, sendo necessário um código específico para aceder ao sistema garantindo, assim, a confidencialidade dos mesmos. Esta codificação permitiu-nos garantir a restrição dos participantes uma vez que apenas os que receberam o código pessoal puderam aceder ao mesmo.

No sentido de garantir que todos respondiam foram enviadas notificações (semanais e, depois, bi-diárias) aos participantes. Numa fase final, a investigadora contactou telefonicamente todos os sujeitos da amostra solicitando o preenchimento do mesmo.

O próprio sistema gera toda a análise estatística necessária no âmbito dos dados recolhidos, razão pela qual nos pareceu desnecessária a utilização do sistema SPSS.

### b. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi o método utilizado para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas.

Esta técnica pareceu-nos a mais adequada uma vez que se trata de "(...) um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar" (Esteves, 2006, p.107). Esta técnica prevê uma redução significativa do número de palavras, mantendo inalterável a ideia-base, ou seja, o conteúdo. Esta organização permite uma interpretação mais simples, descartando o que é supérfluo e não relevante para os objetivos do estudo.

Numa primeira fase, foi realizada uma leitura flutuante, ou pré-análise, que permitiu à investigadora ter uma noção mais próxima e real dos discursos dos entrevistados. De seguida, continuámos a seguir as recomendações de Bardin (2009), nomeadamente

no que respeita à exploração de material, ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação.

As categorias de análise não estavam previamente definidas foram, pelo contrário, emergindo a partir das narrativas dos sujeitos, ou seja, optámos por uma categorização emergente que, segundo Bardin (2009, p.119) é quando um “sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...) O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação”.

Todo este processo implica “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens (...) e permite passar os dados brutos a dados organizados” (Bardin, 1995, p.38) e, por isso se compreende a morosidade e complexidade que o mesmo assume. Quando terminamos a análise da primeira entrevista ficamos com a expectativa de que será mais simples daí em diante, que será mais rápido, porque as categorias já estão definidas. Contudo, o grande desafio da análise de conteúdo passa exatamente pela reorganização das categorias ao longo de todo o processo.

Em anexo poderá ser consultada a análise efetuada a uma das entrevistas (ver anexo 9).

## Capítulo II – Análise e apresentação dos resultados

### 1. Características mais comuns aos candidatos a futuros professores

Com base na análise dos questionários de caracterização dos participantes, foi possível identificar algumas características que se encontram patentes em muitos dos futuros docentes.

Apresentam-se agora os resultados que consideramos mais significativos, os quais podem ser pormenorizadamente analisados no anexo 2.

A generalidade dos futuros professores é do sexo feminino (95,35%) e 67,44% têm menos de 25 anos. Há ainda uma fatia considerável que se situa entre os 25 e os 29 anos.

Relativamente ao contexto familiar, o mesmo é bastante disperso no que respeita à escolaridade dos progenitores, registando-se 30 situações em que os pais têm bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento em oposição aos 51 com habilitações até ao 12º ano. Nos restantes casos não se obteve resposta ou centra-se num outro patamar não definido pelos inquiridos.

Quanto aos gostos e opções pessoais, a totalidade dos participantes assume-se como leitor, acedendo essencialmente a obras em português, havendo ainda um grupo significativo que o faz em inglês. Quando os questionamos acerca das suas preferências pelo cinema, teatro ou concertos musicais, as respostas são menos consensuais e/ ou generalizadas. No caso concreto do teatro, 79,09% afirma não fazer parte das suas preferências, havendo apenas 1 participante que gosta e costuma ir ao teatro.

Relativamente a viagens, a maioria gosta de viajar dentro e fora do país, no entanto, 6 participantes nunca saíram das fronteiras portuguesas e a opção que tem mais respostas é a que define o passeio por 1 a 3 países.

Cerca de 65% pratica desporto, deixando ainda uma margem de aproximadamente 35% que não pratica qualquer atividade física.

A maioria dos sujeitos entrou na formação inicial especialmente motivada pelo desejo de ser professor e pelo gosto no trabalho com as crianças. Realçam diversos aspetos da formação inicial pela positiva como: Relação com os colegas e professores, a competência e disponibilidade dos docentes, as aprendizagens efetuadas e os momentos de estágio. Em oposição, muitos não encontram qualquer aspeto negativo, outros fazem referência a estágios demasiado curtos ou ao facto de durante a licenciatura as unidades curriculares serem muito generalistas.

Por fim, achamos pertinente fazer uma breve anotação relativamente ao facto de cerca de 33% dos estudantes serem trabalhadores-estudantes. Esta situação pessoal/profissional condicionará, muitas vezes, a disponibilidade de tempo e de animosidade para encarar os desafios da formação inicial. Não está, por isso, descartada a possibilidade de alguns dos aspetos mais negativos identificados pelos participantes durante a formação inicial (como a carga horária excessiva, por exemplo) estar associada a maior sobrecarga pessoal que alguns terão.

## 2. Motivação para a escolha da profissão

Os professores entrevistados apresentaram diferentes motivações para a escolha da profissão sendo nas intrínsecas que se encontra maior incidência.

Vários referem a paixão pelas crianças e/ ou por áreas do saber específicas:

*“Quando tomei a decisão de mudar de curso optei por Educação Básica, pois poderia aliar o meu gosto pela Biologia com a satisfação de trabalhar com crianças.” (E2)*

*“Eu sabia que gostava muito de estar com crianças (...)” (E3)*

*“Sempre pensei que gostaria muito de trabalhar com crianças (...)” (E5)*

*“Ao nível do primeiro contacto que tive com as crianças, das colónias e assim, daí eu tirei as certezas que adoraria no futuro trabalhar com crianças porque, apesar de eu adorar lecionar, eu adoro trabalhar com crianças (...) E com crianças mais velhas ainda mais.” (E6)*

*“E depois complementar com a Matemática que eu adoro, gosto mesmo muito. (...) Eu adoro, sempre adorei.” (E6)*

No caso do E1, emergem também as experiências anteriores com crianças como motor para a busca de uma carreira docente.

*“(...) nesse ano em que eu estive a trabalhar, conheci algumas crianças que também me marcaram um pouco - algumas crianças com necessidades especiais - e percebi que, se calhar, a minha identidade profissional enquanto professor e a forma como eu abraçasse de certa forma esta profissão podia ajudar (...).” (E1)*

Ainda no âmbito das motivações viscerais surge o E3 que teve como motivação para a escolha da profissão o facto de considerar poder ser uma mais-valia para o Sistema Nacional de Ensino, acreditando poder provocar mudanças significativas nos percursos escolares dos alunos:

*“(...) sabia que havia muitos problemas no Sistema Educativo Português e achei que (...) podia de certo modo fazer algumas alterações pessoais em ambiente de sala de aula que contribuíssem para uma alteração nas aprendizagens dos alunos.”*

Quando passamos para as motivações emergentes do meio, surge a influência de terceiros, nomeadamente a influência de familiares e de antigos professores que impulsionam a tomada de decisão dos E1 e E4:

*“(...) minha mãe é educadora de infância e (...) tive contacto com a escola onde ela trabalhava (...). Comecei a gostar do trabalho (...) que eles realizavam com os alunos e comecei a perceber que, se calhar, podia um bocado ir por aí.” (E1)*

*“(...) foi a falar com professores que acabei por perceber que era mesmo para aqui [ESELx] que eu queria vir.” (E1)*

*“Muito também devido à minha professora de primeiro ciclo, que me influenciou.” (E4)*

Não obstante das diferentes fontes motivacionais para a tomada desta opção, quatro dos seis entrevistados revelaram já ter sentido – ou sentirem ainda – algumas dúvidas relativamente às opções que fizeram:

*“Hoje em dia (...) questiono-me muitas vezes se é isto que quero fazer para o resto da vida (...)” (E1)*

*“(...) não tenho a certeza se é isto que irei fazer para o resto da minha vida e, portanto, já penso em complementar a minha formação para (...) ter depois outras possibilidades.” (E1)*

*“(...) não me vejo até aos meus 65 anos a fazer sempre isto.” (E1)*

*“Comecei a pensar: eu não vou fazer isto o resto da vida (...)” (E3)*

*“(...) comecei a perceber que no futuro tenho que fazer outros planos (...)” (E3)*

*“(...) às vezes penso se escolhi a melhor área ou não (...)” (E5)*

*“Eu penso “Será que fiz bem?”” (E5)*

*“No momento inicial, no primeiro mês de trabalho, eu cheguei a questionar-me porque é que eu tirei este curso.” (E6)*

Nesta sequência, o E1 chega mesmo a avançar com algumas alternativas que lhe permitam “fugir” à rotina ou ao Sistema Nacional de Ensino:

*“(...) ir trabalhar para um país de língua portuguesa, em África.” (E1)*

É ainda importante referir que apesar das dúvidas, dois dos quatro entrevistados que se mostraram mais questionadores face à sua tomada de decisão, assumem que tomaram a decisão certa e que o fariam novamente:

*“(...) mas não me arrependo do percurso que fiz até aqui.” (E1)*

*“Voltava a tomar a mesma decisão.” (E1)*

*“(...) continuo a achar que é uma profissão excelente, dá-nos alegrias todos os dias (...)” (E5)*

*“Pensar que gosto muito disto, ser professor.” (E5)*

Em suma, existiram, nos seis casos estudados, motivações intrínsecas e/ ou extrínsecas que nortearam a escolha da profissão. A paixão pelo ensino, por áreas específicas ou mesmo pelo contacto com os mais novos são os principais aspetos apontados. Subsistem algumas dúvidas e algumas certezas...

### 3. Formação Inicial

Ser professor é cada vez mais uma profissão desafiante e que envolve múltiplas competências que, segundo Estrela, implicam necessariamente algumas condições, tempo e maturidade, “por isso, é no período de formação inicial que elas devem começar a ser adquiridas e exercitadas, assim como reavaliadas e desenvolvidas ao longo da formação contínua” (2002, p.111).

#### a. Aspetos positivos

Os resultados do estudo permitem considerar que, de uma forma geral, a formação inicial prepara bem os professores para o exercício da prática profissional, quer a nível teórico, quer prático.

*“Destaco igualmente a oferta educativa disponibilizada aos alunos de Educação Básica. Neste sentido, considero que todo o meu percurso de formação inicial foi determinante para construir um referencial teórico-prático suficientemente consistente e me permitir entrar confiante no mercado de trabalho.” (E2)*

Dois dos entrevistados referem que as Unidades Curriculares são, de um modo geral, bem estruturadas:

*“Considero que de um modo geral as unidades curriculares estão bem estruturadas e vão ao encontro das necessidades de um futuro professor.” (E2)*

*“O plano curricular é interessante e está bem estruturado.” (E6)*

Ainda nesta mesma linha de pensamento, o E6 realça ainda a excelência das experiências formativas no âmbito da Psicologia e Pedagogia:

*“Obviamente as disciplinas teóricas como a psicologia, a pedagogia - essas são fundamentais - são excelentes.” (E6)*

Dois dos entrevistados reconhecem ainda a mais-valia das unidades curriculares que se enquadram no âmbito das didáticas do português, num dos casos, por oposição a outras instituições de formação:

*“Fiquei fascinada por essas cadeiras, porque faz mesmo sentido, é exatamente isso.” (E6)*

*“(…) no modelo de iniciação à leitura e à escrita acaba por não ter um modelo próprio e, portanto, acabamos por ter uma formação mais geral (…)” (E1)*

Os professores principiantes participantes no estudo consideram ter sido nestas disciplinas que encontraram as bases para uma preparação consistente, que lhes permitiu um desempenho profissional com segurança e qualidade nas respostas às necessidades dos alunos no contexto da prática profissional.

As experiências vividas no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (estágio) assumem, para todos, um papel fundamental em todo o percurso formativo. Os resultados do estudo permitem considerar que estes são os momentos pelos quais todos anseiam e são objeto do seu maior investimento pessoal. São eles que “permitem a articulação teoria/ prática, focalizam a (des)construção do que é ser-se professor e proporcionam a investigação de situações de aprendizagem *in situ*” (Mesquita, 2015, p.32). De uma maneira geral, todos os participantes consideram muito positivas todas as experiências relacionadas com esta dimensão considerando-os bem estruturados, diversificados e com períodos temporais adequados.

*“Ser nos proporcionados momentos de observação em escolas com modelos pedagógicos diferenciados. Pois esta é uma forma de enriquecer o nosso referencial teórico.” (E2)*

*“Aquilo de que gostei mais, sem dúvida, foi a parte prática, foram os estágios, porque no fundo, é aquilo que realmente nos ensina.” (E4)*

*“Estive em vários contextos.” (E5)*

*“(…) por ter um leque diversificado e também a possibilidade de estar no público e de estar no privado (…)” (E5)*

*“Muito bem organizado o facto de podermos estagiar em vários anos diferentes, os tempos de estágios parecem-me perfeitos, duas/ três semanas de observação que eu acho que é o necessário para se conseguir fazer uma boa caracterização e apercebermo-nos das coisas.” (E6)*

*“O podermos estagiar em público ou privado e termos a opção de escolha também é excelente.” (E6)*

*“Depois, tal como lhe disse, a diversidade de estágios, o tempo de estágio que é bastante longo e dá para termos uma noção do real.” (E6)*

*“A professora cooperante era aquela professora que eu gostava de um dia vir a ser.” (E6)*

Relativamente aos professores do ensino superior, os entrevistados fazem um balanço bastante positivo.

*“Tive professores excelentes, com uma formação fantástica (...)” (E3)*

*“Há professores de excelência, tanto ao nível teórico... há professores de excelência a dois níveis: uns a nível teórico e outros a nível de acompanhamento dos alunos.” (E6)*

Outro aspeto destacado como facilitador das aprendizagens é a relação e disponibilidade manifestada pelos docentes do Ciclo de Estudos no apoio ao trabalho dos estudantes nos momentos formais de orientação tutorial ou sempre que necessário. Esta disponibilidade e qualidade da relação entre docentes e estudantes facilitam a colocação de dúvidas - sem receios - e a aprendizagem, tanto é que todos os entrevistados valorizam esta relação. Em alguns casos (E6, por exemplo), foram mesmo particularizadas algumas pessoas:

*“Nós sabíamos que sempre que tínhamos uma dúvida podíamos colocá-la a qualquer professor e havia professores com quem podíamos conversar abertamente sobre os nossos problemas, problemas de âmbito profissional (...), enviávamos emails ao fim de semana e sabíamos que eles iam responder muito rapidamente e isso acho que foi muito positivo porque acho que isso não funciona assim em qualquer universidade.” (E1)*

*“Considero que a relação professor-aluno na ESE é um fator determinante para o sucesso da nossa formação inicial (...)” (E2)*

*“O facto de termos esta proximidade com os professores ajuda-nos muito a ficarmos mais motivados e com mais esperança para o futuro.” (E3)*

*“Em termos de professores, sempre gostei bastante, sempre me dei muito bem, não tive qualquer tipo de problema.” (E4)*

*“(...) a acessibilidade dos professores que encontrei na ESE foi uma das coisas que mais gostei.” (E5)*

*“É necessário que haja aquela relação próxima com o aluno que nós precisamos às vezes, mas eu penso que a ESE tem um conjunto de professores de excelência. Sempre achei isso.” (E6)*

*“É um professor de excelência, mas uma coisa fabulosa, que é eu ter um problema agora e daqui a duas horas eu ter uma resposta: “Fátima, vem ter comigo, vamos conversar. Ou então eu vou à escola, vamos já ver isso.” Nós mandamos um email e à noite está respondido.” (E6)*

A qualidade das relações interpessoais é igualmente recorrente entre estudantes, e perduram para além do tempo, sendo frequentes as relações de amizade e a continuidade da colaboração e partilha depois de terminada a formação inicial.

*“(...) desde o início da licenciatura sempre trabalhei com os mesmos colegas.” (E1)*

*“Tive a sorte de conhecer pessoas que são muito compatíveis com as minhas metodologias de trabalho (...) (E3)*

*“Dos colegas, também gostei muito.” (E4)*

#### b. Aspectos negativos

Não obstante de considerarem, na globalidade, a sua formação inicial bastante positiva, os entrevistados teceram diversas críticas à mesma.

Relativamente à seleção e à organização das unidades curriculares, os entrevistados consideram que em algumas situações são pouco relevantes para a prática profissional, havendo muitas outras que, sendo altamente pertinentes, são escassas ou mesmo inexistentes como é o caso das que se relacionam com a ética e deontologia, avaliação dos alunos, gestão de conflitos ou necessidades educativas especiais. Alguns entrevistados referiram as áreas agora referenciadas, contudo, é nas questões mais burocráticas/ administrativas que emerge um sentimento generalizado de impreparação. O conhecimento e interpretação dos normativos legais

vigentes, o preenchimento de documentação específica ou até mesmo a real noção dos documentos estruturantes da escola, são algumas das fragilidades mencionadas por estes professores principiantes.

*“(...) acho que aqui na ESE podiam apostar mais nessa componente da ética e deontologia da profissão. Na licenciatura era uma cadeira opcional, apenas, portanto houve poucas pessoas, eu acho, que tiveram contacto.” (E1)*

*“Esta relação escola-família deve ser o mais saudável possível. E, lá está, como, se calhar, foi das coisas menos faladas aqui na ESE (...)” (E1)*

*“(...) considero que as unidades de didática podiam ser mais direccionadas para aquilo que realmente acontece na prática (...)” (E2)*

*“Tive alguns problemas com os alunos com necessidades educativas especiais - que também é um aspeto que acho que o curso devia melhorar e que há bocado não referi - porque tive um aluno que tinha Asperger (...)” (E3)*

*“(...) inserir disciplinas que fossem da parte administrativa e da legislação (...)” (E3)*

*“Algumas unidades curriculares que eu acho que não fariam tanto sentido. Mas que, se calhar, pronto, fazem parte... mas que muitas das vezes na educação básica, como é comum, quem quer ir para o pré-escolar ou para o primeiro ciclo... acabam por haver algumas disciplinas, ou unidades curriculares neste caso, que não são tão proveitosas para quem quer ir para primeiro ciclo.” (E4)*

*“(...) então uma disciplina relacionada também com a resolução de problemas em sala de aula.” (E4)*

*“Nós tivemos uma disciplina direccionada para algumas... para alguns alunos com necessidades educativas especiais, mas eu acho que uma não bastou (...)” (E4)*

*“(...) algumas cadeiras que não tinha tido que não achei que fossem assim tão importantes.” (E5)*

*“Acho que poderia ser importante nas faculdades, e por acaso sobre isso não falei, haver mais o hábito de trazer alunos que acabaram agora o curso. Em suma, trazer*

*mais à faculdade escolas que estão no ativo, pessoas que estão no ativo e que possam vir passar as suas experiências.” (E5)*

*“A falta de alguns conteúdos ao longo de toda a formação, nomeadamente burocráticos. São inexistentes.” (E6)*

*“Eu nunca tinha feito um PEI na minha vida. (...) Portanto, questões burocráticas com as quais os professores contactam diariamente e nós passamos aqui cinco anos e não fazemos a mínima ideia que eles existem. Isso é a maior falha que tem este percurso.” (E6)*

*“Depois acho que há lacunas no currículo que é a questão da avaliação: nós falamos muito da avaliação - mas isso tanto a nível de licenciatura como do mestrado - e estamos em constantes processos de avaliação mas na prática... (...) Ensinem-nos a fazer grelhas, mostrem-nos o Excel, a parte prática que eu penso que falha, tanto na licenciatura como no mestrado.” (E6)*

Ainda na sequência das unidades curriculares, os professores que se encontram a trabalhar com alunos do 1.º ano referem algumas fragilidades no que respeita aos métodos de iniciação à leitura e escrita, considerando que a preparação da formação inicial se revelou insuficiente neste domínio, para assumir com segurança esta tarefa.

*“(...) quando estamos na prática sentimos que (...) é um bocado insuficiente.” (E1)*

*“Eu acho que pelo menos no Mestrado - já que era mais direcionado para primeiro e segundo ciclo - faltava um pouco (e foi aquilo que eu senti) estratégias do ensino da leitura e da escrita.” (E4)*

No que concerne à Prática Pedagógica, e embora as opiniões sejam (como já tivemos oportunidade de relatar) muito positivas, existem algumas vozes que consideram existirem pontos menos positivos. Estes baseiam-se essencialmente em experiências pessoais menos positivas relacionadas com os professores cooperantes.

*“Nessa instituição nós não fomos muito bem acolhidos, questionaram muito as coisas que nós fazíamos, quiseram proibir-nos de trabalhar (...)” (E1)*

*“(...) há professores que são obrigados a receber os estagiários pelas direções das escolas e, logo à partida, por sentirem que é uma obrigação, não estão tão disponíveis para nos ajudarem (...)” (E1)*

*“Esperava que os professores com os quais trabalhei nas escolas de estágio fossem dando mais feedback.” (E5)*

*“E isto é uma coisa que eu tenho desde sempre... que é o irreal dos nossos estágios para a prática, ou seja, embora eu compreenda o conceito de metodologia de projeto e tudo o mais, por exemplo, a metodologia de projeto é uma coisa...se calhar no pré-escolar há muitas colegas que saem daqui e aplicam, mas no primeiro e segundo ciclo... o primeiro ciclo, estudo do meio, com as artes, com as disciplinas de expressões, tudo bem. Mas ao nível das disciplinas de matemática e português no segundo ciclo, é irreal.” (E6)*

*“Portanto, ponto número um: mais cuidado com a seleção dos cooperantes (...)” (E6)*

Um dos aspetos focados – como negativo – por quatro dos seis entrevistados prende-se com a avaliação dos estudantes. Os moldes em que a avaliação é implementada (trabalhos de grupo e individuais) conduzem muitas vezes, a um excessivo volume de trabalho, difícil de gerir.

Os entrevistados tecem ainda algumas críticas à exigência da própria avaliação que, para dois dos sujeitos, é pouco exigente.

*“(...) o nosso curso é trabalhoso, nós estamos constantemente com muito trabalho: ou vamos ter um teste, ou vamos ter um trabalho, ou outras atividades, ou seja, andamos sempre a trabalhar.” (E5)*

*“O mestrado é diferente mas a licenciatura não é difícil, é muito trabalhosa.” (E6)*

*“Havia coisas que eram muito facilitadas para nós e senti falta dessa exigência.” (E3)*

*“Acho que os professores poderiam ter sido um pouco mais exigentes com os alunos.” (E3)*

*“Acho que os professores deviam ser mais exigentes a dar as notas porque eu acho que há muita facilidade de nota aqui na ESE.” (E6)*

*“Estamos no ensino superior, não devia ser tão facilitado. Os trabalhos, alguns deviam ser mais... não digo os trabalhos, mas os critérios de avaliação, se calhar, deviam ser mais exigentes.” (E6)*

#### 4. Conclusão da formação inicial

##### a. Sentimentos experimentados

Após a conclusão da formação inicial, os entrevistados sentiram um misto de emoções que variam entre os muito positivos e os extremamente negativos.

A conclusão desta etapa revela-se um momento de viragem para muitos futuros professores, sendo por isso caracterizado por sentimentos de alívio, orgulho e satisfação.

*“Senti um alívio enorme porque estava a precisar de descansar nessa altura.” (E1)*

*“Estou muito contente e orgulhosa de mim própria.” (E3)*

*“Olhe, muito realizada. Foi o final de uma etapa e foi o começar de outra. Senti, finalmente, que tinha alcançado o meu primeiro objetivo.” (E4)*

Por outro lado, os sentimentos de impreparação, medo e ansiedade tomam proporções mais evidentes nesta fase.

*“Não me considerava totalmente preparada, havia e há muitas arestas por limar.” (E2)*

*“A partir desse momento vive com maior ansiedade a procura por um trabalho na área (...).” (E2)*

*“Mas não me senti nada preparada.” (E4)*

*“Horrorizada, cheia de medo! A pensar “E agora como é que vai ser? Será que vou arranjar um emprego?” Tive muito, muito, muito, muito medo de não arranjar porque muita gente à nossa volta nos passa essa ideia.” (E5)*

## b. Expectativas

Para a apresentação dos resultados no âmbito das expectativas basearemos as nossas afirmações nos resultados dos questionários (aplicados a 40 participantes), sendo que apresentaremos também alguns excertos das entrevistas de modo a dar mais visibilidade a algumas questões que consideramos mais pertinentes.

Quer o questionário, quer os resultados do mesmo se encontram em anexo ao presente documento (ver anexos 3 e 4).

Terminada a formação inicial, os futuros professores assumem diferentes representações quer no que respeita à sua possibilidade de colocação, quer relativamente ao contexto que os acolherá.

Muitos estão certos de que não serão colocados antes do ano letivo começar, sendo que muitos chegam mesmo a dizer que não esperam ser colocados no primeiro ano após o término do seu mestrado. Ainda assim, apenas 1 está convicto de não será colocado em qualquer momento.

Através da análise das entrevistas – realizadas já numa fase posterior – é possível perceber que a expectativa de encontrar emprego na área profissional era muito reduzida:

*“(...) sempre achei que nunca iria conseguir encontrar trabalho, por tudo o que ouvia. No público então, seria completamente impossível. A minha convicção sempre foi que não ia conseguir, quanto muito ia conseguir em centros de estudo, nunca à frente de uma turma, ou como apoio, ou como AEC. Pronto... nunca à frente de uma turma...”*  
(E4)

*“Mesmo os professores com os quais trabalhamos nos estágios e com os quais contactamos passam muito essa ideia, que é muito difícil e que não há possibilidade, e que ninguém entra em lado nenhum, portanto, tive muito medo de não conseguir arranjar emprego.”* (E5)

Quando passamos para o tipo de contexto, a totalidade dos inquiridos acredita que será colocado numa escola privada ou numa Instituição Particular de Solidariedade

Social, não havendo ninguém que acredite ser colocado no ensino público. Ainda assim, e quanto às preferências, as opiniões dividem-se entre público e privado.

No que respeita à situação profissional, a generalidade dos docentes está convicta de que será colocado como professor de substituição, professor de apoio ou professor de Atividades extracurriculares, havendo também um número significativo (mas mais reduzido) que acha que assumirá a titularidade de uma turma.

Caso sejam colocados como professores titulares, 42,50% dos inquiridos acredita que o ano de escolaridade mais provável será o 1º, sendo que a percentagem é inversamente proporcional ao aumento da escolaridade, chegando apenas aos 2,50% os que acreditam ser colocados num 6º ano.

No que concerne aos colegas, os participantes do estudo acreditam que serão bem recebidos e que se sentirão integrados com facilidade. 70% acredita mesmo que se sentirá bastante à vontade/ extremamente à vontade para pedir ajuda aos novos pares. A maioria considera ainda que serão proporcionados diferentes momentos de partilha e discussão, sendo o tema dos mesmos, a escola, a sala de aula, os alunos, os métodos de ensino e os materiais pedagógicos. Falando especificamente dos materiais pedagógicos, a maioria dos docentes acredita que irão partilhá-los com os colegas, embora já não estejam tão confiantes na possibilidade de os conceberem em conjunto. A totalidade dos inquiridos assumiu tencionar recorrer aos colegas mais experientes, sendo que para a generalidade, a experiência assume um papel preponderante neste processo de iniciação profissional.

Apresentam-se alguns dos exemplos de respostas relativamente às razões que os motivariam a recorrer aos colegas mais experientes:

*“Certamente terão uma visão mais realista do ensino e do funcionamento da aula e da escola.”*

*“Os anos de prática educativa são uma mais-valia para a elaboração imediata de estratégias que apoiem os alunos, que resolvam conflitos... A experiência é também útil para a compreensão da gestão escolar.”*

*“Porque a experiência traz pontos de vista diferentes e podem ser uma forma de refletir melhor sobre o assunto em causa.”*

Já quando questionado relativamente a possíveis pedidos de ajuda a colegas menos experientes, 2 participantes afirmam que não lhes pediriam ajuda porque:

*“Não tiveram oportunidade para obter experiência em diferentes casos.”*

*“Considero que os colegas com mais experiência poderão ajudar-me mais.”*

Por oposição, os 38 que referiram solicitar ajuda aos colegas menos experientes justificam a sua opção com base no facto de a troca de experiências/ perspectivas ser sempre uma mais-valia, bem como o facto de terem mais presente o sentimento de insegurança inerente ao início de carreira.

Relativamente aos órgãos de gestão da escola, as expectativas são bastante positivas. A generalidade considera que serão bem recebidos, havendo disponibilidade e atenção por parte dos mesmos. Apresentam-se menos confiantes no facto de estes se poderem configurar modelos a seguir ou no facto de funcionarem como promotores de momentos de debate e/ ou partilha entre colegas.

No bloco de questões relacionadas com os alunos, a maioria dos professores acredita que criará empatia com as crianças conseguindo manter a autoridade necessária de modo a fazer cumprir as regras da sala de aula. Embora continuem confiantes, a taxa de sucesso diminui ligeiramente quando questionados acerca da sua capacidade para motivar os alunos para a aprendizagem ou no âmbito da resolução de conflitos. Todos voltam a mostrar-se bastante confiantes e otimistas quando questionados relativamente aos conteúdos programáticos e aos resultados escolares dos alunos.

Os pais são também um aspeto a considerar relativamente às expectativas. Neste campo, os professores assumem que poderão sentir algumas dificuldades na gestão das reuniões de pais – considerando-se uma média de respostas de 3,55 (em 5,00) – e que se sentirão desconfortáveis nas mesmas – atendendo à média de respostas de

3,2 (em 5,00). A maioria acredita que contactará frequentemente os encarregados de educação pelas mais diversas razões. Embora se verifique que há uma forte crença de que os pais respeitarão estes professores na sua qualidade de docente (3,93 em 5,00), há também muito receio de não ser considerado como tal (2,83 em 5,00).

### c. Procedimentos

O envio/ entrega de CV's foi o processo usado por todos os entrevistados como forma de encontrar emprego.

*“(...) enviei currículos para várias escolas (...)” (E1)*

*“Eu comecei por enviar muitos currículos.” (E3)*

*“Dos cerca de trinta currículos que enviei se calhar um terço deles respondeu-me, dizendo que o quadro de professores estava completo.” (E3)*

*“E então fiz umas quantas viagens em que andei a entregar currículos em mão e depois enviava sempre por email.” (E5)*

*“Eu já tinha estado a enviar currículos para uma série de instituições privadas (...)” (E6)*

Alguns dos entrevistados foram chamados para algumas entrevistas, outros acabaram por ser colocados por intermédio de terceiros, sem que a entrega dos CV's tenha sido o motor da contratação.

Dois dos entrevistados chegaram mesmo a receber propostas de emprego alternativas à docência.

*“(...) mas pensavam mais em pôr-me como professor de apoio, porque eu acho que não sentiam ainda muita segurança de receber um professor recém-formado, ainda sem experiência.” (E1)*

*“(...) ligaram-me passado algum tempo a dizer que iam fazer praia com os meninos durante uma quinzena em julho e se eu estava disponível para ir ajudar. (...)” (E5)*

## 5. Inserção na profissão

### a. Sentimentos experimentados

A fase de inserção profissional encerra em si mesma um misto de emoções que vai desde a euforia pela tão esperada colocação e oportunidade de colocar em prática todas as aprendizagens até à frustração e angústia próprias do choque com a realidade.

Nesta nova fase, estes neófitos sentiram-se especialmente vulneráveis, o que, segundo Kelchtermans (1993), é uma das características mais evidentes deste período profissional. Trata-se de tempos difíceis, caracterizados pela incerteza, pela instabilidade mas, em oposição, também pela motivação, pelo desafio.

Assim, faremos aqui a distinção entre os sentimentos positivos e os negativos.

Alguns dos entrevistados mostram-se satisfeitos e motivados, sentindo-se preparados para esta nova etapa:

*“Achava que estava preparada e que ninguém me ia parar e que eu estava pronta para tudo.” (E3)*

*“Consegui e andei 5 anos a lutar, a tentar sempre dar o meu melhor na faculdade, as melhores notas possíveis para saber o máximo possível, tentar sair-me bem no estágio e agora finalmente consegui e, portanto, é bom, uma vitória pessoal, pensar que consegui.” (E5)*

No que concerne aos sentimentos negativos podemos afirmar que são muito mais enfatizados do que os positivos, estando mais presentes, mais constantes.

Cinco dos entrevistados assumem-se muito inseguros, com grandes níveis de ansiedade, apoderados por dúvidas enormes, chegando mesmo a existir momentos de grande frustração.

*“(...) logo na entrevista quando me disseram que era um primeiro ano, eu assustei-me um bocado.” (E1)*

*“(...) sentia que se calhar não tinha a preparação suficiente. E então aí sim, comecei a sentir as primeiras inseguranças.” (E1)*

*“(...) fui, ao mesmo tempo, sentindo muitas inseguranças e percebendo que havia coisas que eu ainda não estava a implementar como devia.” (E1)*

*“E por não ser suficiente, ainda tenho muitas dúvidas, ainda há muita coisa para esclarecer, há muita coisa que ainda não conheço, só quando tiver essa apropriação é que vou sentir-me mesmo professor.” (E1)*

*“Mas quatro meses depois, as inseguranças continuam.” (E1)*

*“Não sabia até que ponto a minha opinião seria assim tão válida por não ter experiência e nessas primeiras reuniões preferi também ouvir mais aquilo que eles tinham para dizer, preferi perceber de que forma as relações ali se estabeleciam (...)” (E1)*

*“E tem sido um início, pronto, às vezes, angustiante (...)” (E1)*

*“Assim que entro em sala de aula senti um nervosismo a correr-me no corpo que nunca tinha sentido antes.” (E3)*

*“Eu senti um pouco falta de confiança (...)” (E3)*

*“Eu acho que nunca vou estar preparada para lecionar.” (E3)*

*“(...) o dia antes de eu ir trabalhar foi horrível. Foi horrível! Foi horrível porque eu estava muito ansiosa. Foi muito difícil para dormir. Será que eles vão gostar de mim? Será que eles não vão gostar de mim? Será que eu vou fazer bem? Será que eu vou fazer mal? E agora, mas o que é que eu tenho que fazer?” (E4)*

*“Tenho medo que eles [alunos] também não me respeitem ou que não me vejam como professora e vejam-me como uma amiga.” (E4)*

*“(...) vou ser sincera, sinto-me mais segura do que quando comecei mas ainda me sinto bastante insegura.” (E4)*

*“Aprendemos, falamos muitas coisas na Faculdade mas depois quando chega na “hora H” parece que é um bocadinho... A pessoa fica um bocadinho com medo e tem sido mesmo muito giro poder ter essa experiência.” (E5)*

*“Se calhar não me sentia 100% preparada (...)” (E5)*

*“Nos primeiros dias, completamente perdida, para já porque eu tive uma entrevista à quarta e na quinta fui trabalhar, ou seja, não tinha uma planificação; eu não estava a par de todos os conteúdos dos programas; eu não sabia o que é que ia acontecer; eu não tinha os manuais dos alunos; não sabia qual a matéria que a professora que me antecedeu tinha dado, enfim, senti-me completamente perdida.” (E6)*

*“Nos primeiros tempos, muito atrapalhada. Eu não sabia exatamente o que tinha que fazer. Havia muitas coisas que eu não sabia.” (E6)*

Numa outra dimensão de sentimentos encontramos os que se relacionam com a fragilidade, a solidão, o isolamento. Alguns entrevistados referem momentos concretos em que se sentiram impotentes e frágeis, chegando a tecer críticas a si próprios.

*“Eu gosto de fazer as coisas bem-feitas e sinto que nem sempre estou a fazê-las bem-feitas.” (E1)*

*“Mas depois volto a sentir-me... não é pressionado por ninguém mas é uma auto-pressão.” (E1)*

*“Senti-me inútil, não sabia o que é que devia fazer, como reagir (...)” (E3)*

*“Então queria que as coisas fossem perfeitas e que corresse tudo bem.” (E3)*

*“(...) mas neste momento não sou nem tenho ninguém a quem possa recorrer.” (E6)*

*“Fez-me sentir frágil porque estão a fazer-me uma crítica (...)” (E6)*

*“Há várias coisas com que eu fui confrontada que me deixaram fragilizada e então o que é que eu faço?” (E6)*

Não obstante dos sentimentos negativos já descritos, considerámos pertinente dar um maior ênfase aos sentimentos de desgaste. Ao longo das narrativas é frequente encontrarmos referência ao cansaço, ao desgaste, mesmo no âmbito de questões que em nada se relacionam com essa questão. Indo ao encontro dos estudos realizados por Jordell (1985), Marcelo (1991) e Charnock e Kiley (1995), a questão do tempo revelou-se um aspeto que em muito interferiu na atuação prática destes professores. Huberman (1995) considera que o cansaço físico advém da grande sobrecarga profissional que estes jovens docentes assumem. Permitimo-nos acrescentar que este cansaço é igualmente agravado por razões de natureza emocional e pela exigência que estes professores colocam a si próprios de um desempenho sem erros e/ou falhas.

*“Então tem sido este processo, a nível emocional, também me tem desgastado um bocado.” (E1)*

*“(...) a profissão de professor é uma profissão muito cansativa a nível físico e a nível mental...” (E3)*

*“(...) é uma profissão que nos desgasta muito.” (E3)*

*“(...) é muito cansativo.” (E5)*

*“Tento pensar na importância da minha profissão - é algo que é constante – e, por outro lado, também pensar que é o cansaço... e ter sempre que trabalhar... e é algo que me vai acompanhar o resto da vida.” (E5)*

*“E há outros dias em que, se calhar, tenho mais trabalho e penso “Gostava tanto de já ter ido para a cama e ainda não fui”.” (E5)*

*“Cansaço excessivo (...)” (E6)*

b. Relação com a comunidade educativa

i. Pares profissionais

Através da análise das entrevistas podemos afirmar que todos os neófitos consideram ter boas relações com os seus pares. Os colegas são, muitas vezes, definidos como pessoas com uma boa capacidade de integrar estes novos docentes, atentos e disponíveis – valorizando os novos professores – e ainda com práticas que promovem a colaboração entre colegas. Em alguns casos, estes colegas mais experientes funcionam mesmo como referências positivas e para os novos professores, fornecendo-lhes inspiração para as suas próprias práticas. A este respeito, Breuse (1984) veio provar que o acolhimento recebido, a solidariedade manifesta pelos professores veteranos face aos mais novos, o sentimento percebido de ser bem considerado e compreendido pelos colegas constituem pontos fortes para o surgimento de um ambiente positivo.

*“(...) porque me sinto totalmente apoiado pelos meus colegas.” (E1)*

*“(...) o facto de ter colegas que vão à minha sala e que me dizem aquilo que eu estou a fazer bem e me dão esse apoio e me dizem para continuar ou se for preciso me dizem “Olha, porque é que não fazes antes assim?”, ajuda-me quando eu estou inseguro a ultrapassar essa insegurança.” (E1)*

*“(...) eles [colegas de trabalho] valorizaram muito aquilo que eu disse.” (E1)*

*“Sentia que as minhas colegas eram minhas tutoras (...)” (E1)*

*“Então conversei com os colegas e fui “arrancando”, fui copiando aquilo que eles faziam (...)” (E1)*

*“(...) acabamos por nos juntar ou de 15 em 15 dias ou mensalmente também, só para conversar, para partilhar questões que tenhamos.” (E1)*

*“Partilhámos ideias, ou seja, acho que ali há um espírito de equipa que acaba de facilitar o trabalho dos professores.” (E1)*

*“Tenho ótima relação com as minhas colegas porque somos muito poucas (...)” (E3)*

*“Os aspetos mais positivos em relação aos colegas é ótima relação que tenho com eles ao nível do apoio.” (E3)*

*“(...) eles agora já me pedem ajuda e eu fico muito contente e orgulhosa por isso.” (E3)*

*“E eles apoiam-me muito e eu também tento apoiá-los e dar as minhas ideias.” (E3)*

*“Mas com os restantes colegas, mesmo as professoras do 1º ciclo, ajudam-me imenso. E elas estão sempre a dar-me sugestões para aulas com as quais me identifico imenso e elas depois também me pedem a mim.” (E3)*

*“No que diz respeito às colegas não tenho nada a dizer mal. Acolheram-me super bem (...)” (E4)*

*“(...) por exemplo, a minha reunião de pais, eu fiz um powerpoint e essa professora nunca tinha feito e pensou: está aqui uma boa estratégia.” (E4)*

*“(...) eu aprendo imenso com as outras colegas, falam muito da sua experiência, partilham muita coisa.” (E4)*

*“(...) eu absorvo muita coisa, tem que ser porque eu não tinha a bagagem suficiente para ir à descoberta.” (E4)*

*“Com os colegas é muito bom, ajudam-me bastante. Tenho um grande apoio por parte dos colegas.” (E4)*

*“Ela tenta dar-me a opinião, se acha que faz mais sentido fazer determinada atividade ou se faz mais sentido fazer outra.” (E5)*

*“Portanto, ela vai-me dando a opinião para tentar ver se estou a ir por um bom caminho ou não.” (E5)*

Apenas uma das entrevistadas referiu que não existe qualquer relação entre os colegas uma vez que, tratando-se de uma escola de 2.º Ciclo – os professores apenas trabalham umas horas por semana e não passam, por isso, tempo na escola. Assim, e

embora não identifique qualquer animosidade entre pares, manifesta a sua insatisfação pela total ausência de relação.

*“Ainda em relação aos colegas, não há ligação nenhuma com os colegas (...)” (E6)*

*“(...) eu mal conheço a cara ou o nome de alguns colegas professores.” (E6)*

## ii. Assistentes operacionais

Apenas dois dos entrevistados fizeram referência à relação com os assistentes operacionais da escola e/ ou pessoal administrativo. Em ambos os casos, a relação é manifestamente positiva, sendo pautada pelo reconhecimento e apoio.

*“Até mesmo, por exemplo, pelas auxiliares ou pela senhora da secretaria, elas falam-me muito dos filhos para eu também as ajudar. Como é que elas em casa hão-de lidar com os problemas da escola, portanto, isso quer dizer que estou a ser reconhecida enquanto professora e têm confiança nas minhas capacidades.” (E3)*

*“A nível de funcionários, de auxiliares, de pessoal da cozinha são todos fantásticos comigo. Apoiam-me muito!” (E3)*

*“E depois mesmo as outras pessoas que trabalham na Instituição também têm sido pessoas impecáveis, muito disponíveis para ajudar.” (E5)*

## iii. Equipas de gestão e coordenação (estruturas intermédias)

A relação que se estabeleceu com os órgãos de gestão das escolas é bastante definida encontrando-se uma forte dicotomia entre os contextos. Por um lado, temos as escolas dos entrevistados 1, 2, 4 e 5 que são administradas por direções presentes, disponíveis e apoiantes. Em oposição, temos os contextos profissionais dos entrevistados 3 e 6 onde se encontra uma gestão que é pouco apoiante não

valorizando os neófitos e assumindo posições extremas como a ausência ou a pressão.

Relativamente às estruturas intermédias ou de direção mais positivas e encorajadoras os entrevistados manifestaram-se satisfeitos e apoiados.

*“(...) [o coordenador] vem falar comigo e diz-me que está surpreendido e que as coisas estão a correr melhor do que ele esperava e que é para continuar.” (E1)*

*“(...) o coordenador da escola (...) disse que por algum motivo me tinha escolhido (...) acreditava que eu tinha alguma coisa para acrescentar àquela equipa (...) e que seria por mim que podia fazer algumas alterações, que seria pelas minhas ideias, que as minhas ideias eram úteis nesse sentido de serem ideias novas.” (E1)*

*“Tanto o coordenador pedagógico como a coordenadora de 2.º Ciclo tem mostrado desde o primeiro dia uma grande abertura e disponibilidade para me apoiar nas mais diversas questões/dúvidas/angústias que surgem naturalmente no meu dia-a-dia.” (E2)*

*“Em termos, por exemplo, da Direção sei que vou ter apoio porque sempre o tive e sempre me foi dito que estão lá para me apoiar, mesmo que eu erre, que estão lá. E mesmo no que diz respeito à minha relação com os pais, a Direção está lá sempre muito para me apoiar.” (E4)*

*“(...) tenho apoio, lá está, da coordenadora pedagógica. Tenho tido muito apoio, quando eu não sei explica-me, mostra-me os documentos, atas que já foram utilizadas, planos de turma, tudo isso, tenho uma grande ajuda.” (E4)*

*“Eu também sinto que ela [coordenadora pedagógica] me protege muito.” (E4)*

*“A Direção dá-nos imensa liberdade, imensa autonomia - desde que, obviamente, façamos as coisas com cabeça. Tenho muita liberdade, sim.” (E4)*

*“A escola onde estou é bastante pequena e é algo muito familiar e, portanto, a minha relação com a diretora da escola é uma relação bastante próxima.” (E5)*

*“Com a Direção, como é um ambiente familiar, nós acabamos por saber tudo um pouco do que se passa na escola e, portanto, é-nos pedida a nossa opinião (...)” (E5)*

Por oposição aos contextos anteriormente descritos, surgem as narrativas dos entrevistados 3 e 6 que se sentem pressionados, pouco valorizados e sem qualquer tipo de acompanhamento por parte das estruturas intermédias.

*“A nível de Direção é um bocadinho mais complicado porque é uma pessoa que é muito ausente no colégio.” (E3)*

*“Eu sinto muita falta desse apoio por parte da Direção.” (E3)*

*“Coordenação Pedagógica não há.” (E3)*

*“(…) [o meu trabalho] não é reconhecido da devida maneira como deveria ser, em termos de ordenado, em termos de uma simples conversa, de um simples feedback. Isso não é reconhecido e deveria de ser.” (E3)*

*“No princípio senti-me muito pressionada pela Direção.” (E3)*

*“Penso que sou apenas mais um professor que passou por aquela escola.” (E6)*

#### iv. Alunos

A generalidade dos entrevistados considera ter uma boa relação com os alunos, pautada pelo respeito e amizade entre as partes.

*“Acho que estou a conseguir construir com eles uma boa relação (…) (E1)*

*“Tenho uma relação de grande proximidade com as duas turmas que acompanho.” (E2)*

*“(…) de um modo geral considero que tenho uma excelente relação com todos os meus alunos.” (E2)*

*“Mas eles têm sido fantásticos comigo. Fazem-me imensas surpresas.” (E3)*

*“(…) temos uma relação fantástica como se fossemos uma família.” (E3)*

*“Eles respeitam-me muito.” (E3)*

*“Eu quero ser amiga deles, para eles também se sentirem mais à vontade comigo.”  
(E3)*

*“(...) a relação que eles têm comigo, pronto pelo menos a relação que eu vejo, que eles gostam bastante de mim (...)” (E4)*

*“(...) a forma como me tenho vindo a relacionar com os meus alunos permite-me achar as minhas aulas cada vez mais ao meu jeito.” (E6)*

Não obstante da boa relação estabelecida, os entrevistados 4 e 6 revelam terem tido algumas dificuldades na integração, sendo que se evidenciam os receios relativamente a falta de autoridade, normalmente relacionada com algum excesso de confiança.

*“(...) quando a outra professora os repreende, é automático. Eu se calhar tenho que repreender uma ou duas vezes, com ela é automático. Às vezes só a presença dela já é suficiente para eles acalmarem, por exemplo.” (E4)*

*“Mas eu também acho que se tivesse uma turma maior, que o respeito seria maior porque como são só seis, o nível de confiança é outro.” (E4)*

*“Eu acho que outra coisa que não favorece é o facto de eu vigiar os recreios. Eles têm que perceber que eu não sou amiga, também sou, mas acima de tudo sou professora, pronto, não tenho a idade deles.” (E4)*

*“(...) eu tive dificuldades em integrar-me (...)” (E6)*

*“Eu saber que ao início tinha que passar uma aula inteira aos gritos como uma louca (...)” (E6)*

#### v. Pais/ encarregados de educação

A relação com os pais é sempre um aspeto complexo e, por vezes, subjetivo. O facto de não haver um contacto permanente e efetivo (que permita avaliar melhor as

perceções que têm a respeito dos docentes) e serem eles os “consumidores finais” do trabalho dos docentes, promove uma “nuvem” de insegurança e reservas que paira sobre os professores.

As reuniões de pais configuram-se momentos de maior ansiedade e angústia exigindo, por parte destes professores uma preparação prévia cuidada e bem estruturada.

*“Eu, à partida, antes da reunião, já tinha assumido que queria fazer de tudo para que os pais não soubessem que era o meu primeiro ano de serviço e, portanto, quando ela me fez a pergunta pensei “estragou-me o esquema todo!” (E1)*

*“Acho que me intimidava um pouco mais porque, se calhar, pensei que ela seria a mãe que estaria mais em cima do meu trabalho e que, provavelmente, iria questionar mais coisas (...)” (E1)*

*“(...) sentia os pais com um pé um pouco atrás porque sou muito nova.” (E3)*

*“Claro que a primeira reunião foi assim um bocadinho complicada porque havia muitas perguntas (...)” [estava] muito nervosa. Preparei tudo ao milímetro. Vou ser sincera: fiz um powerpoint, tudo, preparei tudo ao milímetro, mostrei à minha coordenadora pedagógica... Estava com muito medo, treinámos possíveis perguntas que os pais poderiam fazer, e estava muito, muito, muito nervosa (...)” (E4)*

Ainda assim, a maioria dos entrevistados refere ter uma boa relação com as famílias, sentindo o seu trabalho valorizado.

*“(...) tem acabado por elogiar e tem-se mostrado muito satisfeita com aquilo que tenho feito.” (E1)*

*“(...) sinto que, pelo menos no local onde trabalho existe uma boa relação escola-família.” (E2)*

*“O meu relacionamento com os pais é muito bom.” (E3)*

*“O facto de eu admitir que é o meu primeiro ano e que tenho fragilidades, tenho potencialidades, as coisas iam correr muito melhor... Então eles deixam-me super à vontade.” (E3)*

*“Tenho mesmo pais que me chamam senhora professora, portanto, há ali um respeito que eu admiro muito.” (E3)*

*“E quando esse feedback positivo chega da parte dos pais, para mim, é uma conquista. Sentir que validou também o meu trabalho.” (E5)*

*“Com os poucos pais com quem falei acaba também por ser fabuloso.” (E6)*

A entrevistada 6, sobre este assunto, refere apenas que *“Não tenho praticamente relação com os pais.”*

#### c. Facilitadores da entrada na carreira

Quando questionados acerca do que consideram ter favorecido mais o início desta etapa, todos os docentes referem aspetos relacionados com o contexto.

Dentro desta grande área, surgem vários subgrupos como: a tipologia de escola, o tipo de contrato, o trabalho com os alunos e as relações interpessoais.

*“(...) acho que todos os professores no seu primeiro ano deveriam iniciar a sua carga da mesma forma que estou a iniciar, isto é, serem professores de apoio e, só depois, passarem a professores titulares. Como professora de apoio posso observar várias estratégias de intervenção - dos colegas – e estar em contacto com vários conteúdos, o que contribuirá para a minha formação enquanto profissional da educação. Por outro lado, o professor de apoio é um alicerce fundamental para o sucesso de uma turma. Permite apoiar o professor titular e ajudar os alunos a colmar as suas dificuldades.” (E2)*

*“Eu quero trabalhar em escolas públicas mas acho que para início de carreira, para eu me habituar ao ambiente de sala de aula, às metodologias de trabalho, à gestão do trabalho, acho que foi o melhor que aconteceu, foi ter um turma pequena e de ensino privado.” (E3)*

#### d. Constrangimentos da entrada na carreira

Os constrangimentos encontrados pelos entrevistados encontram-se organizados em diferentes áreas: das relações interpessoais (relativamente aos pares profissionais, às estruturas intermédias e aos pais), da organização (burocracias), da gestão de tempo (em aula e pessoal) e do trabalho com os alunos.

Concretamente no que respeita às relações, o entrevistado 5 faz referência à inexperiência de todos os docentes o que, naturalmente dificulta a aprendizagem baseada nos percursos dos pares. Numa outra vertente, dois dos docentes explicam que a falta de comunicação entre os pares se revelou um constrangimento significativo.

*“(...) falta-me muita comunicação com os professores das restantes disciplinas (...)”  
(E3)*

*“É assim, não sei até que ponto seria também bom, sendo o meu primeiro ano, estar a trabalhar com alguém mais experiente, para me poder também dar um pouco o seu feedback, de quem já trabalha na área há mais tempo, acaba por ser diferente.” (E5)*

*“Preocupa-me a relação inexistente (...)” (E6)*

As estruturas intermédias que se assumem como mais ausentes ou, por oposição, mais “policiadoras” interferem na qualidade das práticas dos docentes, tornando mais complexa esta iniciação.

*“A Diretora faz o papel de coordenação, só que se a Diretora não está no colégio não tenho coordenação nem direção.” (E3)*

*“Com a Direção o que me preocupa não é a inexistência da relação. A relação existe mas é os moldes em que se formula.” (E6)*

*“Não me cabe na cabeça que seja um elemento da Direção que veja se os meus testes estão corretos ou não. Os meus e de todos os colegas.” (E6)*

Na relação com os pais também surgem constrangimentos. Estes prendem-se com a falta de comunicação ou com a comunicação excessiva, passando pela já referida pressão. No âmbito das comunicações, o entrevistado 1 refere ainda que considera um constrangimento relevante o facto de ter que comunicar aos pais as situações de comportamento relacionadas com as crianças.

*“Não sabia de que forma é que eu podia abordar o assunto (...)” (E1)*

*“Não tenho a certeza de que forma é que devo abordar determinados assuntos, sobretudo aqueles assuntos que são mais pesados, que é uma crítica ao filho mas que não é uma crítica construtiva (...)” (E1)*

*“[A Direção quer que os pais estejam muito contentes] Então existe uma preocupação da minha parte em falar com os pais, em comunicar com os pais e, de vez em quando, eu acho que isso se torna um bocadinho forçado.” (E3)*

*“Com os pais é mais aquele medo, aquela pressão que eles exercem sobre nós. Que sinto essa pressão. “Ele não está a ler bem. Ele está com dificuldades aqui e ali”. Estão lá sempre em cima, pronto.” (E4)*

*“(...) Tenho, portanto, dois alunos que são filhos de colegas e parecendo que não, é diferente, há uma maior pressão. Elas dizem que não, mas há, claro que há.” (E4)*

*“Nunca nada me foi dito diretamente, foram sempre coisas que foram ditas à Diretora da escola (...)” (E5)*

Uma grande dificuldade revelada por alguns dos participantes no estudo prende-se com o trabalho burocrático nas escolas. Segundo os resultados apresentados pelo Relatório TALIS 2013, os professores portugueses dedicam em média 34% do seu tempo (de cerca de 45h semanais) a tarefas não relacionadas com a aprendizagem dos seus alunos, mas sim na organização burocrática e outras tarefas de gestão: reuniões, encarregados de educação, atividades extracurriculares, etc.. Estes resultados vão ao encontro do que é relatado pelos participantes do estudo que consideram as tarefas burocráticas as mais complexas. Estes profissionais sentem que além de estas não serem competências muito trabalhadas durante a formação

inicial (tal como já vimos anteriormente) os professores mais experientes nem sempre se apercebem da dificuldade que os principiantes manifestam na sua realização, não lhes prestando por essa razão um auxílio tão espontâneo como em outras situações relacionadas com a prática com os alunos.

*“A questão burocrática é um problema.” (E3)*

*“(...) tive que fazer procedimentos disciplinares e tive muita dificuldade em ultrapassar esse período.” (E3)*

*“Tudo o que estava relacionado com burocracia, também sentia alguma dificuldade. (...) Como é que eu tinha? Como é que era? Como é que não era? O que é que eu tinha que fazer? Que papéis é que eu tinha que elaborar? Reuniões de pais...” (E4)*

*“Por exemplo - reuniões de pais - eu não sabia como preparar uma reunião de pais. Como é que me havia de preparar? Não sabia que informações...” (E4)*

*“Portanto a preocupação tem a ver com a burocracia (...)” (E6)*

Para a apresentação dos resultados, considerámos pertinente fazer referência à falta de capacidade demonstrada relativamente à gestão do tempo. Esta situação reporta-se não só ao tempo de aula como também ao tempo pessoal.

Gestão do tempo de aula:

*“Uma grande dificuldade que eu ainda tenho, que era uma dificuldade dos estágios, é a nível da gestão dos tempos (...)” (E1)*

*“Nem sempre consigo cumprir as minhas planificações.” (E2)*

*A gestão do tempo, às vezes, também acho que ainda é uma coisa que estou a aprender.” (E4)*

*“(...) às vezes, se o dia tivesse mais uma hora, se calhar, às vezes, alguma atividade que não ficou 100% como eu queria e poderia ter ficado se tivesse um bocadinho mais de tempo.” (E5)*

Gestão do tempo pessoal:

*“(...) eu passo os fins-de-semana a pensar na segunda-feira e no que eu vou fazer na segunda-feira, porque tenho que preparar a semana e não sei se devo fazer assim, se devo fazer de outra forma.” (E1)*

*“Porque no início levava imenso trabalho para casa (...) era muito complicado no início porque não tinha tempo para nada.” (E3)*

*“Chegar a casa todos os dias e ter coisas para preparar (...)” (E5)*

*“É raro o dia em que chegue a casa e fico simplesmente a descansar como, se calhar, a maioria das pessoas faz.” (E5)*

*“Eu tenho um horário de vinte e duas horas neste momento, mas eu durmo cinco ou seis horas por dia.” (E6)*

Os maiores constrangimentos – ou pelo menos os que são referidos pela maioria dos entrevistados – relacionam-se com os próprios alunos. Há quem se foque na dependência que os alunos demonstram (dando pouco espaço de manobra ao professor em sala de aula), quem refira a dificuldade de desenvolver trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais, quem se baseie na relação (aluno-aluno e aluno-professor) ou ainda quem refira as questões relacionadas com a avaliação.

*“O estudo do meio, trabalhado desta forma [projetos], também foi uma dificuldade que ainda está a ser ultrapassada.” (E1)*

*“(...) a avaliação também pode ser uma fragilidade (...)” (E1)*

*“(...) em dezembro, ter que fazer uma avaliação do grupo tive que perceber muitas coisas em relação ao grupo, em relação à avaliação propriamente dita, não sabia muito bem como avaliar (...)” (E1)*

*“Por vezes sinto alguma dificuldade na gestão das competências sociais” (E2)*

*“Sinto muita falta que os alunos sejam mais autónomos e precisem tanto de mim.” (E3)*

*“Os alunos não são capazes de realizar uma atividade proposta sem o apoio do professor e eu tenho tentado inculcar essa autonomia nos alunos, mas tem sido muito complicado.” (E3)*

*“Tive alguns problemas com os alunos com necessidades educativas especiais (...) porque tive um aluno que tinha Asperger (...)” (E3)*

*“(...) eu não estou formada para alunos com necessidades educativas especiais (...)” (E3)*

*“Falta-me apoio a nível de professores de ensino especial (...)” (E3)*

*“[o maior constrangimento] É a disciplina, é a gestão da disciplina. A gestão dos comportamentos, às vezes, os conflitos que existem na sala de aula, apesar de eles só serem seis, eu sei, mas pronto são seis que me dão algum trabalho.” (E4)*

*“É essencialmente a questão do comportamento da turma (...)” (E6)*

*“A gestão de alguns comportamentos. Tenho um aluno que simplesmente não faz nada nas minhas aulas (nem em nenhuma).” (E6)*

*“Eu faço da maneira que eu acho correto e os alunos questionavam a forma como eu fazia com os métodos da outra professora e eu estive um mês a ouvir essas observações e foi completamente frustrante.” (E6)*

#### e. Superação das dificuldades encontradas

Independentemente dos constrangimentos encontrados, todos os entrevistados tentaram, pelas mais diversas formas, superar as dificuldades sentidas, sendo os pedidos de ajuda as mais recorrentes. Um dado interessante de se referir tem a ver com o facto de nenhum entrevistado ter assumido qualquer constrangimento relativamente à lecionação dos conteúdos, no entanto, muitos afirmam superar as

dificuldades recorrendo a leituras e pesquisas, muitas delas relacionadas com os programas escolares.

Neste âmbito, apresentam-se os principais resultados relativamente à superação individual.

*“Acho que é um bocado de forma autónoma que estou a fazer este percurso, por isso é que às vezes ainda me sinto estagiário, porque acho que a minha apropriação ainda não é suficiente de tudo aquilo que fui aprendendo.” (E1)*

*“Eu faço muitas pesquisas, por exemplo através da leitura de artigos, pesquisa em vários manuais, gramáticas, isto é, em materiais pedagógicos que considero ter o mínimo de qualidade.” (E2)*

*“Dedico algum do meu tempo ao trabalho autónomo, isto é, ao estudo dos conteúdos que vou lecionar.” (E2)*

*“(...) tenho que estudar muito em casa porque já sei que elas vão perguntar mil e uma coisas, acham que eu sou médica, acham que eu sou bióloga, acham que eu sou historiadora, acham que eu sou tudo.” (E3)*

*“Quando é a nível burocrático tenho que simplesmente procurar na internet, não tenho outra opção.” (E3)*

*“Às vezes, a tentar tomar uma decisão, se faço determinada atividade ou não, se vou por aqui ou por ali, tento sempre muito pesquisar e ver os vários livros na internet porque está acessível na internet, poder ver os livros.” (E5)*

*“E refletir tem vindo a ser essencial. Eu pensar: “Calma, o que é que eu posso fazer?”.” (E6)*

Numa perspetiva mais global, ou seja, já não tão focados nos conteúdos programáticos, os neófitos entrevistados recorrem frequentemente aos seus colegas de trabalho, às equipas de coordenação e gestão da escola, aos colegas da formação inicial, aos professores da faculdade e ainda a familiares e amigos. Estes últimos funcionam, essencialmente, como fonte de conforto, de recuperação de energias.

*“(...) ela [colega de ano] vai sendo um bocado a minha professora, ela vai orientando quando tenho dúvidas e diz-me de que forma é que devo fazer determinadas coisas.” (E1)*

*“Recorro muitas vezes aos meus colegas (...).” (E2)*

*“Os meus colegas têm sido espetaculares, estão sempre disponíveis para esclarecer as minhas dúvidas e me ajudarem a encontrar soluções para os problemas do dia-a-dia.” (E2)*

*“Recorro muitas vezes aos meus (...) coordenadores.” (E2)*

*“Para já, quando eu lhe peço, ela [colega do 5º ano] envia-me sempre os materiais - e vice-versa, quando tenho alguma coisa também lhe consigo enviar.” (E3)*

*“Então o que eu faço é optar sempre por falar com a Diretora do Colégio, se ela estiver disponível, para expor os meus problemas e também para ela me dar alguns conselhos nessa parte.” (E3)*

*“(...) ou até mesmo as minhas colegas da faculdade (...).” (E4)*

*“(...) eu vou para casa e aí partilho - mudei-me há pouco tempo com o meu namorado - e como ele não percebe muito de escola, eu falo e ele ouve que é a única coisa que me basta (...).” (E4)*

*“Com a minha coordenadora, que era a minha professora de primeiro ciclo, não tenho barreiras, falo tudo, peço tudo porque também fui posta à vontade nesse sentido.” (E4)*

*“(...) muitas das vezes tenho dúvidas e vou falar com a coordenadora pedagógica (...).” (E4)*

*“Sim, peço, por exemplo, opinião à minha colega que trabalha comigo.” (E5)*

*“Também já falei com uma professora aqui da faculdade sobre como é que as coisas estão a correr, para lhe dar também uma ideia, para perceber...” (E5)*

*“(...) acabo por fazer [a partilha de angústias] em casa, com as pessoas que vivem comigo.” (E5)*

*“Recorro a ela [colega de EV/ ET] porque é a pessoa que está lá há mais anos e também é aquela que a nível pessoal se chegou mais a mim e me deu abertura para isso.” (E6)*

*“E também [recorri] a colegas meus que já estão a lecionar. Pedi para me enviarem planificações para me ensinarem como é que eu podia fazer isto ou aquilo.” (E6)*

*“Inicialmente recorri a professores antigos.” (E6)*

*“(...) nesses momentos complicados recorro a uma amiga minha - não é minha amiga, é a minha companheira porque eu vivo com ela - e à minha mãe.” (E6)*

#### f. Evolução profissional

Quando questionados acerca da sua evolução, todos os entrevistados conseguem já perceber alguns sinais de evolução positiva (entre setembro e janeiro). Embora ainda se configurem algumas inseguranças, já todos se sentem mais serenos e capazes. Essa evolução está, segundo os próprios, assente na própria experiência vivida ao longo destes cerca de quatro meses, contudo, há também quem atribua essas melhorias à formação complementar que têm feito ou ao apoio dos pares.

*“Eu ter tido logo de início consciência de quais eram as minhas fragilidades (...). “Deixa-me procurar formas de ultrapassar essas fragilidades.” Ou seja, eu acho que acabei por ser um pouco proativo em relação a isso.” (E1)*

*“(...) se não me tivesse inscrito na oficina de iniciação ao movimento, eu sozinho - por mais que fosse proactivo - eu não conseguia ultrapassar essas dificuldades e acho que são esses os principais fatores.” (E1)*

*“(...) os meus colegas estarem lá para me ampararem, para me dar respostas, foi super importante (...).” (E1)*

*“Eu reflito muito acerca de todo o meu trabalho, considero que esses momentos de reflexão têm sido fundamentais para tornar a minha prática mais consistente e assertiva.” (E2)*

*“Para já foi a minha confiança. Comecei a ter mais confiança!” (E3)*

*“E mesmo a nível de preparação de materiais comecei a arranjar estratégias para ser mais rápida (...)” (E3)*

*“Depois comecei a saber onde procurar as coisas (...)” (E3)*

*“Também já tive provas, por parte deles, que o meu trabalho até está a chegar a algum lado. Portanto, acabo por me sentir mais segura.” (E4)*

*“No início, estava com medo de falhar. Claro que pode acontecer mas estava sempre mais receosa. Agora já estou um pouco mais calma. (...) Eu acho que é a experiência, o facto de já estar há algum tempo.” (E5)*

*“(...) porque já tenho as coisas muito mais organizadas, tenho um dossier cheio de papéis, cheio de fichas para apontar as coisas.” (E6)*

*“Na questão com as turmas tem havido muita evolução, já é completamente diferente. Todas as minhas planificações têm vindo a ser cumpridas, não tenho tido dificuldade na gestão dos tempos, já tenho as minhas estratégias para controlar o grupo.” (E6)*

g. Estruturas de apoio aos professores em início de carreira

A profissão docente é sobejamente conhecida pelo desgaste que implica, pela entrega que requer e pela complexidade que acarreta. A sociedade está em constante mutação e o papel do professor tem sido escrutinado – por vezes de forma bastante negativa – pela opinião pública. Se esta é uma realidade para qualquer docente, os que iniciam agora as suas atividades profissionais estão ainda mais fragilizados e “deslocados” por força da sua inexperiência e, muitas vezes, pelo facto de serem “largados” à sua sorte numa realidade que só conhecem superficialmente.

A indução é um processo que atenua este choque inicial e que deveria servir de apoio e guia aos novos professores. Mas será que este acompanhamento existe na prática? Ao entrevistarmos estes seis docentes tivemos também como objetivo perceber quais são as práticas de acompanhamento aos professores principiantes que existiam nos

seus contextos profissionais, tentando perceber também quais os procedimentos que estes jovens professores consideram importantes nesta fase.

Na prática, e com base na análise das narrativas, podemos afirmar que quatro dos seis entrevistados se encontram em contextos que tentam implementar alguns procedimentos de apoio a estes professores. Em todos os casos, os professores consideram que este apoio é importante mas não é especificamente para eles por serem principiantes, é o apoio que seria dado a qualquer professor que entrasse para aquela instituição.

Este acompanhamento passa, como já vimos anteriormente, pelos pares e pelas estruturas intermédias.

Em oposição, duas das entrevistadas consideram que não houve qualquer acompanhamento e que iniciaram esta sua viagem completamente desprotegidas e “sem rede”.

Em qualquer dos casos, todos os entrevistados têm uma opinião formada sobre o tipo de apoio que deve ser prestado aos professores em início de carreira sendo que, em algumas situações é coincidente com o acompanhamento que estão a ter.

#### i. Acompanhamento a cargo dos pares

Muitos os professores acham que esta tarefa deve ser maioritariamente dos seus colegas mais experientes. Alguns consideram que não devia tratar-se de um apoio formal ou institucional mas apenas uma disponibilidade generalizada para apoiar os novos docentes.

*“É importante que os colegas, de vez em quando, vão ali, batam à porta e perguntem: “Olha, estás a precisar de alguma coisa? Nós vamos fazer isto, vem também!” (E1)*

*“Essa disponibilidade [dos colegas] é muito importante.” (E1)*

*“Acho que deve haver uma grande disponibilidade para mostrar, para ensinar (...)” (E4)*

*“(...) existir colegas experientes que possam acompanhar numa fase inicial, ajudar até nas planificações.” (E4)*

*“São muito importantes os colegas que nós encontramos. (...) é muito importante que as pessoas nos façam sentir acolhidas, que nos recebam bem. (...) É importante sermos bem recebidos pelos nossos colegas.” (E5)*

*“Se calhar, no mundo ideal não era necessário que houvesse uma organização, uma estrutura que previsse este tipo de apoio porque as pessoas por si acabavam por se ajudar umas às outras.” (E5)*

*“Se, por exemplo, eu estou numa escola em que existem vários professores que estão a lecionar o primeiro ano e os professores se juntam com periodicidade quinzenal e podem trocar impressões sobre o trabalho, onde se discutem ideias num contexto mais formal, faz todo o sentido.” (E5)*

*“Que seja uma pessoa disponível mentalmente - porque há pessoas que não têm essa disponibilidade. Portanto, que seja disponível e aberto e sem medos de receber perguntas e responder.” (E6)*

Ainda no âmbito dos pares mas numa perspetiva um pouco mais estruturada, há quem refira o acompanhamento em sala de aula por parte de outro docente.

*“(...) ter um apoio dentro de sala de aula que não existe.” (E3)*

*“Mas dentro do colégio é mesmo ter um apoio, alguém dentro da sala de aula que me possa ajudar, possa responder às minhas dúvidas...” (E3)*

*“Quando entrei (...) teve um efeito positivo até porque os alunos conhecem-nas [2 professoras da escola] muito bem, têm muito respeito (...) fez-me sentido que tivessem introduzido a minha presença e depois estivessem lá comigo. Eu ia pondo certas questões e elas iam respondendo.” (E6)*

ii. Acompanhamento a cargo das estruturas intermédias e de Direção das escolas

Alguns dos entrevistados consideram que as questões relacionadas com o acompanhamento dos professores deve ser assegurada pelas coordenações e/ ou Direções das escolas. Estas devem assumir características específicas como a disponibilidade e proximidade.

*“Os coordenadores devem ser pessoas presentes, ativas, disponíveis e preocupadas - não numa ótica de supervisão ou monitorização.” (E2)*

*“[O acompanhamento aos professores principiantes deve ser feito por quem?] Coordenações Pedagógicas das escolas, sem dúvida nenhuma.” (E3)*

*“(...) a coordenadora pedagógica de segundo ciclo ou talvez uma das diretoras de turmas daquelas com quem eu estou a trabalhar... São pessoas que contactam diretamente com essas questões e que podiam explicar se lhes fosse pedido que o fizessem.” (E6)*

*“Eu precisava de estar na escola, assistir a uma aula ou duas de um colega; deviam ter-me explicado todas as questões burocráticas: os testes são assim, nas cadernetas pode fazer-se isto, isto e isto, os sumários que são escritos nos livros de ponto que eu já tinha visto, eram os meus professores que os escreviam. Deviam ter feito uma conversa inicial sobre tudo isto.” (E6)*

iii. Acompanhamento por parte dos professores da formação inicial

Um dos entrevistados referiu a importância de haver um “desmame” da formação inicial que implica, naturalmente, uma grande disponibilidade por parte dos professores da instituição de formação.

*“(...) a disponibilidade dos antigos professores da Escola Superior de Educação, neste caso da instituição onde se fez a formação. É quase um desmame, sentir que não*

*somos atirados aos “lobos”, que se tivermos questões, temos aqui alguém na nossa instituição de origem que nos pode amparar um pouco.” (E1)*

#### iv. Acessibilidade a recursos materiais

Dois dos entrevistados referem a importância da acessibilidade a plataformas e bancos de informação que permitam ajudar os docentes na planificação e preparação das suas aulas.

*“(...) plataformas para professores em início de carreira (...)” (E3)*

*“(...) devia de haver um banco com testes anteriores para eu poder consultar e perceber quais os modelos de testes que adotam naquela escola.” (E6)*

### **Capítulo III – Considerações Finais**

Neste capítulo apresentamos as principais conclusões da nossa investigação, as limitações da mesma e as propostas para futuros estudos neste âmbito da investigação educacional.

#### **1. Conclusões**

No sentido de melhor organizarmos a apresentação dos resultados, os mesmos serão apresentados sob a forma de resposta às questões inicialmente formuladas para a realização deste estudo.

##### **1) Quem são os estudantes que optaram por entrar na profissão docente?**

Através da análise dos dados recolhidos não nos é possível estabelecer relações entre a tomada da decisão de ser professor e os contextos pessoais dos inquiridos.

O único dado que nos parece relativamente linear é o sexo e, talvez, a idade. A generalidade dos futuros professores é do sexo feminino e apresentam-se numa idade ainda jovem o que nos permite concluir que, para muitos, esta foi efetivamente a primeira opção.

No que respeita aos contextos familiares, podemos afirmar que são muito discrepantes havendo alguns futuros professores que cresceram no seio de famílias com habilitações muito reduzidas (4º ano) até outras com pais mestres ou doutorados.

As suas características pessoais também são vastas, sendo no gosto pela leitura e na falta de interesse pelo teatro que voltamos a encontrar mais algumas relações.

Se os dados deste tipo de investigação não podem ser generalizáveis, este é um exemplo bastante bom disso. Não é possível, através de uma amostra tão reduzida inferir qualquer tipo de conclusão fiável.

2) De que forma é que a formação inicial prepara e dá confiança aos futuros professores?

A formação inicial tem implicações reais no desempenho profissional dos professores principiantes e a sua influência revelou-se bastante positiva e significativa. Todos se consideram bem preparados em termos globais para o trabalho com os alunos, muito embora tenham identificado algumas dificuldades relacionadas com constrangimentos no percurso de formação inicial. Destes destacam-se a insuficiente preparação para a iniciação à leitura e à escrita e para assumir tarefas de natureza organizativa e burocrática.

A prática pedagógica é amplamente considerada a grande mais-valia da formação inicial, quer pelo contacto que permite com a realidade, quer pela boa organização que lhe está associada. Esta constatação dá visibilidade ao que está definido no Decreto-Lei n.º 43/ 2007, que descreve a prática de ensino supervisionada como um

momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação com a comunidade.

Em consonância, podemos afirmar que os tempos de estágio e a diversidade dos contextos parecem ser o mais agrada aos participantes do estudo.

É sinalizado algum contraste entre o primeiro e o segundo ciclo de estudos, sendo este último o que parece ir mais ao encontro das expectativas e necessidades dos estudantes, essencialmente por se direcionar de forma mais específica para a área que pretendem seguir.

A competência e disponibilidade dos professores da formação inicial é também um aspeto que não só é considerado muito positivo como também motiva e encoraja os alunos, deixando-os confortáveis com o facto de lhes recorrerem, mesmo quando já estão no exercício da sua atividade profissional.

A generalidade dos professores consegue, de forma mais ou menos tranquila, ir ultrapassando os obstáculos que vão surgindo, mostrando dispor de recursos e

estratégias desenvolvidas e/ ou adquiridas no seu período de formação. Estaremos, portanto, perante uma formação inicial que cumpre a sua missão, ou seja, que mune os estudantes de ferramentas – e capacidade de as usar – em contexto real. Para Garcia (1999), a formação de professores deve privilegiar o estudo dos processos pelos quais os docentes aprendem e se desenvolvem profissionalmente, quer durante a sua formação inicial, quer na continuidade da sua carreira. Para Garcia (1999), trata-se de “um processo que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do imprevisto, e por isso, enfatizamos o seu carácter sistemático e organizado.” (p.26)

O facto de tentarem ultrapassar as dificuldades que se lhes vão colocando recorrendo a colegas da faculdade, colegas de trabalho e até a antigos professores é revelador da existência de pré-requisitos para vivências profissionais colaborativas e assentes no desenvolvimento profissional docente e que, uma vez mais, vem ao encontro das ideias de Garcia (1999) que refere a importância de o professor não se cingir ao trabalho de sala de aula.

### 3) Quais as expectativas dos futuros professores relativamente à sua futura profissão?

Pela análise dos resultados apresentados, podemos concluir que as expectativas de empregabilidade são muito reduzidas mas, por oposição, as expectativas face ao sucesso profissional são bastante elevadas.

O facto de a maioria dos professores que responderam ao questionário considerar que tudo será muito tranquilo, todos serão bem recebidos e bem orientados, acaba por contrastar com a realidade experimentada por alguns dos entrevistados. Esse defraque de expectativas é mais evidente na relação com os pares e com os órgãos de gestão escolar. Os recém-formados acreditavam que, independentemente do contexto, seriam sempre bem acolhidos, bem integrados, bem orientados, no entanto, a falta de estruturação de momentos destinados à partilha e discussão em alguns contextos, parece afetar grandemente a exequibilidade deste pressuposto.

Um outro aspeto a considerar nestas conclusões prende-se com o facto de os professores estarem convictos de que se exporiam facilmente, recorrendo aos colegas

de escola para lhes colocarem as mais diversas questões. Na prática, e no caso dos seis professores entrevistados, as reservas emergem de forma intensa e são mais ou menos conscientes, tal como se pode perceber através dos seus discursos. Conseguimos perceber que os professores que encontram a lecionar em contextos mais integradores e cujas práticas colaborativas estão mais enraizadas têm mais facilidade em se expor do que os que estão afetos a contextos mais “desligados”. Ainda assim, e em qualquer dos casos, as reservas acabam por surgir, muitas vezes por condicionantes mais pessoais do que relacionadas com o contexto.

- 4) Quais os principais constrangimentos e as principais facilidades que os professores encontram no início de carreira?

Os aspetos que os entrevistados consideram ser facilitadores da sua inserção profissional é muito dispersa e está intimamente relacionada com o contexto e/ ou situação profissional. Para um dos entrevistados, o facto de estar a exercer funções de professor de apoio é o maior facilitador. Para outros, o apoio dos colegas e/ ou estruturas intermédias é o maior suporte em todo este processo. Para a generalidade dos entrevistados, a relação com os alunos também se revela um aspeto importante, mostrando-se satisfeitos com a mesma. Mesmo nas situações em que não começaram da melhor forma, o facto de ter melhorado assume uma importância extrema. A este respeito, há a realçar que os participantes do estudo não enfatizaram de igual forma as aprendizagens ou as competências dos alunos, sendo a sua aceitação por parte dos mesmos muito mais enaltecida. Esta situação, acaba por não surpreender uma vez que vem corroborar diversos estudos, nomeadamente o de Ryan Kevin (1986) que define quatro estádios da carreira docente, sendo o primeiro o estádio do professor ingénuo, que acredita que o seu sucesso profissional está dependente dos seus níveis de popularidade junto dos alunos.

No que respeita aos constrangimentos pode afirmar-se que se encontram em maior escala e são mais transversais. Não obstante da diversidade de contextos, os principais obstáculos acabam por ser muito semelhantes nos seis casos estudados. Algumas das dificuldades sentidas são inerentes à sua falta de experiência, não sendo

possível relacioná-las com qualquer outro fator. É, por exemplo, o caso da dificuldade na gestão do tempo ou dos conflitos. É impossível falarmos em impreparação sem associarmos automaticamente à formação inicial. Contudo, e tal como nos diz Perrenoud (1993), a formação inicial não pode prever todas as situações, não pode abranger todas as áreas tem, pelo contrário que cingir-se ao que é essencial.

Mas o que é o essencial? É por certo uma série de competências de alto nível taxonómico, que preparam para colocar e resolver problemas complexos. Estes são, com efeito, demasiado diversificados e variáveis para que possamos ter esperanças de dar aos professores principiantes uma panóplia de soluções preconcebidas. (p. 148).

Trata-se de aspetos relacionados com o contexto em particular não podendo, por isso, ser previstos ou “preparados” no âmbito da formação inicial.

Por oposição, surgem-nos alguns aspetos de impreparação que poderiam ser colmatados ao nível da formação inicial e que se prendem com a burocracia escolar, por exemplo.

Ainda assim, o facto de todos se revelarem pró-ativos na resolução dos problemas com os quais se vão deparando, evidencia também algum trabalho da formação inicial ao nível do desenvolvimento de competências no âmbito da mobilização de conhecimentos e recursos.

A generalidade dos entrevistados refere a necessidade de trabalho em colaboração com os seus pares, explicitando que foi dessa forma que ultrapassaram algumas das suas principais dificuldades. Esta perspetiva vem ao encontro do que é defendido para a educação há várias décadas. Com efeito, já em 1996, o relatório da Unesco referia que “o confronto através do diálogo e da troca de argumentos (como) um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (p. 97), considerando o “trabalho em equipa (como) indispensável (...) para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos” (p. 166).

5) De que forma é feita a supervisão pedagógica dos professores em início de carreira?

Portugal dispõe há já vários anos de normativos legais e preveem o acompanhamento na inserção profissional dos docentes, contudo, todos os entrevistados são unânimes em considerar que as escolas onde trabalham não dispõem de uma estrutura de supervisão/ acompanhamento formal aos professores principiantes.

Contudo, em 3 dos contextos estudados evidenciam-se algumas práticas de acompanhamento aos novos professores, quer por parte do coordenador pedagógico da instituição, quer por parte dos próprios colegas.

Nestes casos há ainda docentes de referência que não só se mostram disponíveis, como procuram os novos professores oferecendo-lhes, em articulação com os coordenadores das instituições, oportunidades de partilha de materiais e experiências. As próprias vivências que se criam fora do contexto escolar enfatizam a boa relação estabelecida criando laços de afetividade e conforto.

Por oposição, numa das situações estudadas, a tentativa de supervisão do professor caracteriza-se por processos de pressão e atitudes mais inspetivas de controlo do que formativas. O facto de haver chamadas de atenção sem que primeiramente tenha havido um esclarecimento acerca dos procedimentos a adotar, bem como o facto de ser uma escola em que os professores se encontram maioritariamente em “acumulação” impedindo a permanência dos mesmos no espaço escolar, acaba por concentrar algumas situações intimidantes e que condicionam o desejado crescimento profissional saudável.

Desta forma se compreende que não só a indução profissional não existe em nenhum dos contextos como o acompanhamento está estreitamente relacionado com o material docente que o compõe e que o gere.

## 2. Limitações do estudo

As principais limitações deste estudo prendem-se com o reduzido número de participantes o que, naturalmente, inviabiliza a generalização dos resultados. Ainda

que consigamos perceber, quer pela coerência dos relatos dos entrevistados, quer pela comparação com outros estudos semelhantes, que os sentimentos experimentados ao longo desta fase inicial da docência são bastante próximos, sabemos também que os contextos podem ser determinantes o que, mais uma vez, não nos permite ir mais além nas conclusões.

Por outro lado, consideramos também que a diversidade dos contextos poderia enriquecer mais o estudo, lamentando, por isso, não ter sido possível entrevistar nenhum professor que tenha sido colocado no ensino público.

Deparámo-nos, também, com algumas dificuldades em encontrar professores que tivessem sido colocados em setembro. Aquando dos primeiros contactos, dos 40 participantes que se mantiveram no estudo, apenas 11 se encontravam a trabalhar como professores.

Um outro constrangimento sentido ao longo deste estudo prendeu-se com o facto de, aquando dos protocolos das entrevistas, a entrevistada 2 alterou em muito a sua entrevista o que, em termos de análise de conteúdo, condicionou bastante a recolha de dados.

Por último, mas não menos importante, há que considerar a inexperiência da investigadora no âmbito deste tipo de trabalhos, mais especificamente no que respeita à condução das entrevistas. É notória a diferença existente entre as primeiras e as últimas e, ainda assim, no momento de analisar os dados, intensificou-se a noção de que algumas situações poderiam/ deveriam ter sido conduzidas de outro modo.

### 3. Propostas de estudos futuros

Aquando da planificação do presente estudo pensou dar-se mais ênfase à questão das expectativas, bem como da construção da identidade profissional.

Contudo, e por questões de tempo e de organização de materiais, ambas as ideias acabaram por ir sendo diluídas em todo este processo.

Além destas duas questões foram surgindo, inevitavelmente, outras que nos pareceram igualmente pertinentes e que despertaram o nosso interesse.

Na impossibilidade de explorarmos todas as temáticas que gostaríamos, pensamos que podem ficar como pontos de partida para estudo posteriores.

- Professores: um grupo caracterizável?
  - Atendendo aos resultados obtidos, parece-nos interessante tentar definir algumas características comuns àqueles que optam pela carreira docente. Esse teria que ser um estudo muito mais abrangente, viabilizando a recolha de dados a nível nacional.
  
- Expectativas e realidade: um confronto inevitável
  - Uma vez que um dos pontos a que gostaríamos de ter dado mais ênfase era a questão das expectativas, parece-nos inevitável referi-lo aqui. Estarão as expectativas próximas da realidade? As expectativas influenciam/ condicionam as tomadas de decisão?
  
- Formação inicial: da teoria à prática
  - Tentar compreender de que forma a teoria trabalhada na formação inicial – amplamente falada durante as entrevistas – se relaciona efetivamente com a prática docente. De que forma é operacionalizada e/ ou mobilizada?
  
- De que forma os contextos educativos influenciam o sentimento de pertença dos professores principiantes?
  - Com base nos dados recolhidos, foi possível verificar que os contextos variam em grande escala, nomeadamente no que respeita à integração e acompanhamento dos novos professores. Percebemos, também, que os níveis de segurança dos docentes são diferentes e as suas motivações para a continuidade quer na profissão, quer nas instituições também. Será que ambos os fatores estão intimamente relacionados? Até que ponto um condiciona o outro?

- Supervisão Pedagógica nas escolas: consciência ou impulso?
  - Segundo a perspectiva dos entrevistados deste estudo, mesmo as escolas que prestam um melhor acompanhamento aos professores principiantes fazem-no não por se tratar de principiantes mas por estrutura e forma de atuação geral. Até que ponto este acompanhamento é consciente ou irrefletido?

Estes são apenas alguns exemplos de estudos que poderiam nascer na sequência (ou como complemento) ao que aqui se apresentou.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.
- Alen, B. e Sardi, V. (2009). Un caso de la práctica: Somos todos nuevos. Buenos Aires: Ministério de Educación.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4.a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Breuse, E. (1984). Formation des Enseignants Centrée sur la Personne. In Abraham, A. (Ed.) *L'Enseignant est une personne*. Paris: ESF, pp. 144-153.
- Canário, R. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores* (conferência). In Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida (conferência). Lisboa.
- Charnock, B. e Kiley, M. (1995). Concerns and Preferred Assistance Strategies of Beginning Middle and High School Teachers. Comunicação apresentada no Encontro Nacional da American Educational Research Association (AERA). S. Francisco, CA, 18-22 Abril.
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p.105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Estrela, M.T. (1977). *Perspetivas Atuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T. (2002). Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (2002a). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista de Educação*, Vol. XI(n.º 1), 17-29.
- Flores, M. A. (1999). *(Des)Ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos*. In *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), pp. 171-204. Minho: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Gonçalves, R. (2012). *Identidade(s), Carreira e Desenvolvimento Profissional. Um estudo junto de professores do 1º CEB, tese de doutoramento*. Universidade do Minho: Minho.
- Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. In Guskey, T. e Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in Education*. New York: Teacher College Press, pp. 193-224.
- Jordell, K. (1985). Problems of Beginning and More Experienced Teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), pp. 105-121.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their Career Story: A Biographical Perspective on Professional Development. In Day, J. (Ed.) *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London: Falmer Press, pp. 198-220.
- Kevin, R. (1986). *The Induction of New Teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Krichesky, G., e Merodo, A. (2009). Inserción Laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. *Profesorado*, 13(1), pp.194-208
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (2007). *Empezar com buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes*. In *Olhar de Professor*, n.º15(2), pp.209-221. Brasil.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1990). *Técnicas de pesquisa* (2ªed). São Paulo: Edições Atlas.
- Martineau, S. e Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle: un tour d'horizon des recherches. *L'Écho du RÉ.S.É.A.U.*, 5(1), pp. 7-17.
- Martins, M. (2011). *O Desenvolvimento Profissional de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Contributo na Participação num Programa de Formação Contínua em Matemática*. Lisboa. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In *Profissão Professor (Org.)* 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida (conferência)*. Lisboa.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OCDE Publishing.
- Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira, tese de Doutoramento*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Pereira, C. (2006). *Quando os alunos se transformam em professores. A entrada na profissão: percursos de três professoras principiantes*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação. Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote – I.I.E.

- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, Vol. XIV, n.º 1, 19-35
- Ponte, J.P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, (2 (4), 153-180).
- Pinho, A. C. (2008). Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas, tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos* (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (conferência). Lisboa.
- Saraiva, M. (2013). O Papel do Amigo Crítico/Colaborativo no Plano de Desenvolvimento Profissional do Docente/Educador de Infância, dissertação de mestrado. Universidade Portucalense: Porto.
- Strauss, A. e Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.
- Villani, S. (2002). *Mentoring Programs for New Teachers. Models of Induction and Support*. California: Corwin Press, Inc.
- Vonk, J. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), pp. 133-150.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de Prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro – (Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

- Decreto-Lei n.º139-A/90 de 28 de abril – (Aprova o Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico).
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – (Define o perfil geral de desempenho dos Educadores de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto de Lei n.º 74/2006 de 24 de Março (Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior)
- Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de janeiro – (Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º43/ 2007 de 22 de fevereiro (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário)
- Decreto Regulamentar n.º2/2008 de 10 de janeiro - (Dispõe, no seu Artigo 27.º, o regime de avaliação do docente em Período Probatório).
- Despacho n.º 21666/2009 de 28 de setembro – (Regulamenta o Período Probatório).
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro - (Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário).

#### **Websites consultados**

<http://www.dges.mctes.pt/>



**Anexo 1**

**Questionário de caracterização dos participantes**

## CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Existem 30 perguntas neste inquérito

### Identificação

#### Idade

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- 20 – 24     25 – 29     30 – 34     35 – 39  
 40 – 44     45 – 49     50 – 54     55 – 59

#### Sexo

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Feminino     Masculino

#### Naturalidade

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- |                                      |  |                                 |                                  |
|--------------------------------------|--|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="radio"/> Lisboa         | <input type="radio"/> Leiria           | <input type="radio"/> Santarém  | <input type="radio"/> Setúbal    |
| <input type="radio"/> Beja           | <input type="radio"/> Faro             | <input type="radio"/> Évora     | <input type="radio"/> Portalegre |
| <input type="radio"/> Castelo Branco | <input type="radio"/> Guarda           | <input type="radio"/> Coimbra   | <input type="radio"/> Aveiro     |
| <input type="radio"/> Viseu          | <input type="radio"/> Bragança         | <input type="radio"/> Vila Real | <input type="radio"/> Porto      |
| <input type="radio"/> Braga          | <input type="radio"/> Viana do Castelo | <input type="radio"/> Açores    | <input type="radio"/> Madeira    |
| <input type="radio"/> Outro          |  |                                 |                                  |

### Contexto familiar

#### Habilitações Literárias do Pai

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- 4º Ano     6º Ano     9º Ano     12º Ano  
 Curso Especialização Tecnológica     Curso Técnico Superior Profissional  
 Bacharelato     Licenciatura     Mestrado     Doutoramento  
 Não respondeu     Outro

#### Habilitações Literárias da Mãe

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- 4º Ano     6º Ano     9º Ano     12º Ano  
 Curso Especialização Tecnológica     Curso Técnico Superior Profissional  
 Bacharelato     Licenciatura     Mestrado     Doutoramento  
 Não respondeu     Outro

### Caracterização do participante

#### Recursos para preparação de testes/ exames

Por favor, seleccione todas as que se aplicam:

- Computador     Apontamentos     Livros de referência  
 Internet     Revistas científicas     Outro:

#### Idioma dos documentos mais utilizados para estudo

Por favor, seleccione todas as que se aplicam:

- Português     Inglês     Francês     Espanhol     Outro

### **Hábitos de leitura**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Sim  Não

### **Gosta de cinema?**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Sim  Mais ou menos  Não

### **Gosta de teatro?**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Sim  Mais ou menos  Não

### **Gosta de concertos?**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Sim  Mais ou menos  Não

### **Gosta de viajar?**

Por favor, seleccione todas as que se aplicam:

- Dentro do País  Fora do País

### **Países que já visitou...**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- 01 – 03  04 – 06  07 – 09  10 – 12  + 12

### **Desporto**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Sim  Não

### **Percurso académico do participante**

#### **Opção de entrada na Licenciatura**

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

- Opção  1  2  3  4  5  6

#### **Classificação de entrada na Licenciatura**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- 20  19  18  17  16  15  14  13  12  11  10

#### **Instituição onde concluiu a Licenciatura?**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ESELX  ESEJD  Outro

#### **Motivos da escolha da Licenciatura**

Por favor, seleccione todas as que se aplicam:

- Constante aprendizagem  
 Contacto com crianças  
 Competências pessoais  
 Vocação  
 Desejo

- Acesso ao mestrado
- Paixão pelo ensino
- Relevância social da profissão
- Vivências anteriores
- Gosto por aprender
- Fascínio pelo processo de ensino-aprendizagem
- Outro:

### ***ESELX-Aspectos mais positivos da Licenciatura***

*Por favor, selecione todas as que se aplicam:*

- Relação com docentes
- Relação com colegas
- Aprendizagens efetuadas
- Estágios
- Disponibilidade dos docentes
- Apoio tutorial
- Competência dos docentes
- Cooperação entre colegas
- Organização curricular
- Acesso a formações complementares
- Preparação científica
- Outro:

### ***ESEJD-Aspectos mais positivos da Licenciatura***

*Por favor, selecione todas as que se aplicam:*

- Relação com docentes
- Relação com colegas
- Aprendizagens efetuadas
- Estágios
- Disponibilidade dos docentes
- Apoio tutorial
- Competência dos docentes
- Cooperação entre colegas
- Organização curricular
- Acesso a formações complementares
- Preparação científica
- Outro:

### ***Outra-Aspectos mais positivos da Licenciatura***

*Por favor, selecione todas as que se aplicam:*

- Relação com docentes
- Relação com colegas
- Aprendizagens efetuadas
- Estágios
- Disponibilidade dos docentes
- Apoio tutorial
- Competência dos docentes
- Cooperação entre colegas
- Organização curricular

- Acesso a formações complementares
- Preparação científica
- Outro:

### **ESELX-Aspetos mais negativos da Licenciatura**

*Por favor, seleccione todas as que se aplicam:*

- Exclusividade do método de ensino de leitura e escrita
- Falta de estímulos
- Falta de rigor na avaliação
- Poucos recursos humanos (pós-laboral)
- Tronco comum (JI/EB)
- Desorganização geral
- Pouca formação no âmbito nas NEE's
- Estágios
- Pouca formação no âmbito da avaliação
- Desadequação de algumas UC's
- Inexistência de algumas UC's
- Constrangimentos pessoais
- Calendarização dos momentos de avaliação
- Outro:

### **ESEJD-Aspetos mais negativos da Licenciatura**

*Por favor, seleccione todas as que se aplicam:*

- Exclusividade do método de ensino de leitura e escrita
- Falta de estímulos
- Falta de rigor na avaliação
- Poucos recursos humanos (pós-laboral)
- Tronco comum (JI/EB)
- Desorganização geral
- Pouca formação no âmbito nas NEE's
- Estágios
- Pouca formação no âmbito da avaliação
- Desadequação de algumas UC's
- Inexistência de algumas UC's
- Constrangimentos pessoais
- Calendarização dos momentos de avaliação
- Outro:

### **Outra-Aspetos mais negativos da Licenciatura**

*Por favor, seleccione todas as que se aplicam:*

- Exclusividade do método de ensino de leitura e escrita
- Falta de estímulos
- Falta de rigor na avaliação
- Poucos recursos humanos (pós-laboral)
- Tronco comum (JI/EB)
- Desorganização geral
- Pouca formação no âmbito nas NEE's
- Estágios
- Pouca formação no âmbito da avaliação

- Desadequação de algumas UC's
- Inexistência de algumas UC's
- Constrangimentos pessoais
- Calendarização dos momentos de avaliação
- Outro:

### **ESELX-Classificação final da Licenciatura**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- 20  19  18  17  16  15  14  13  12  11  10

### **ESEJD-Classificação final da Licenciatura**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- 20  19  18  17  16  15  14  13  12  11  10

### **Outra-Classificação final da Licenciatura**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- 20  19  18  17  16  15  14  13  12  11  10

### **Opção de entrada no Mestrado**

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

- |       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
| Opção | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### **Motivos da escolha do Mestrado**

Por favor, seleccione todas as que se aplicam:

- Constante aprendizagem
- Contacto com crianças
- Competências pessoais
- Vocação
- Desejo
- Paixão pelo ensino
- Relevância social da profissão
- Vivências anteriores
- Preferência por estes anos de escolaridade
- Elevada taxa de empregabilidade
- Estágios
- Inexistência de vaga noutros mestrados
- Obter profissionalização (tendo habilitação própria)
- Outro:

### **É Trabalhador-Estudante?**

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Sim  Não

**Obrigado por ter concluído este inquérito.**

## **Anexo 2**

### **Resultados do Questionário de caracterização dos participantes**

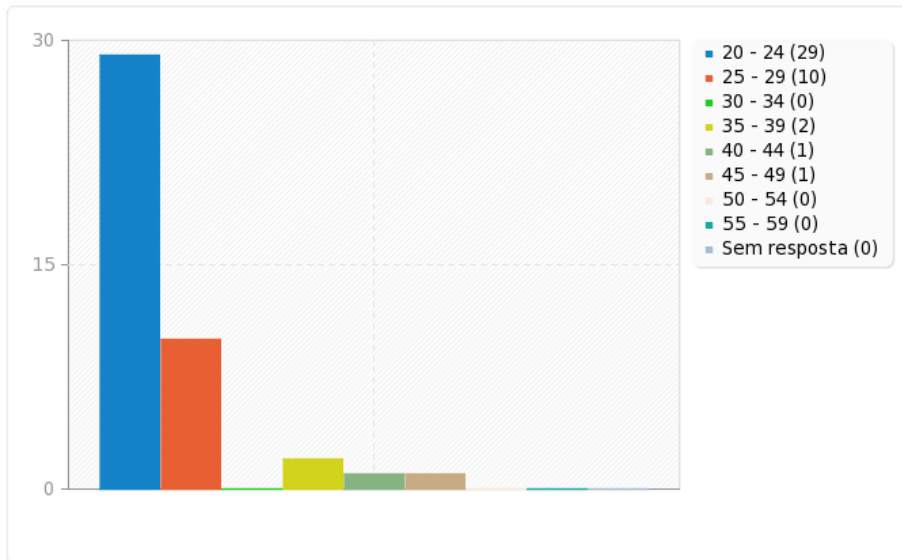
### Resultados

<b>Número de registos nesta consulta:</b>	43
<b>Total de registos no inquérito:</b>	43
<b>Percentagem do total:</b>	100.00%

### Campo de sumário para I1

#### Idade

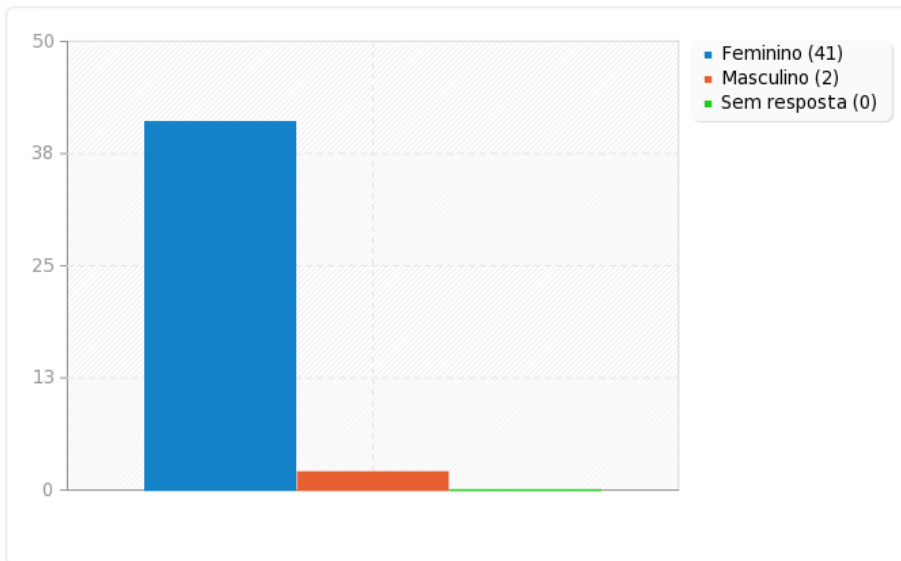
Resposta	Contagem	Porcentagem
20 - 24 (A1)	29	67.44%
25 - 29 (A2)	10	23.26%
30 - 34 (A3)	0	0.00%
35 - 39 (A4)	2	4.65%
40 - 44 (A5)	1	2.33%
45 - 49 (A6)	1	2.33%
50 - 54 (A7)	0	0.00%
55 - 59 (A8)	0	0.00%
Sem resposta	0	0.00%



### Campo de sumário para I2

#### Sexo

Resposta	Contagem	Porcentagem
Feminino (F)	41	95.35%
Masculino (M)	2	4.65%
Sem resposta	0	0.00%

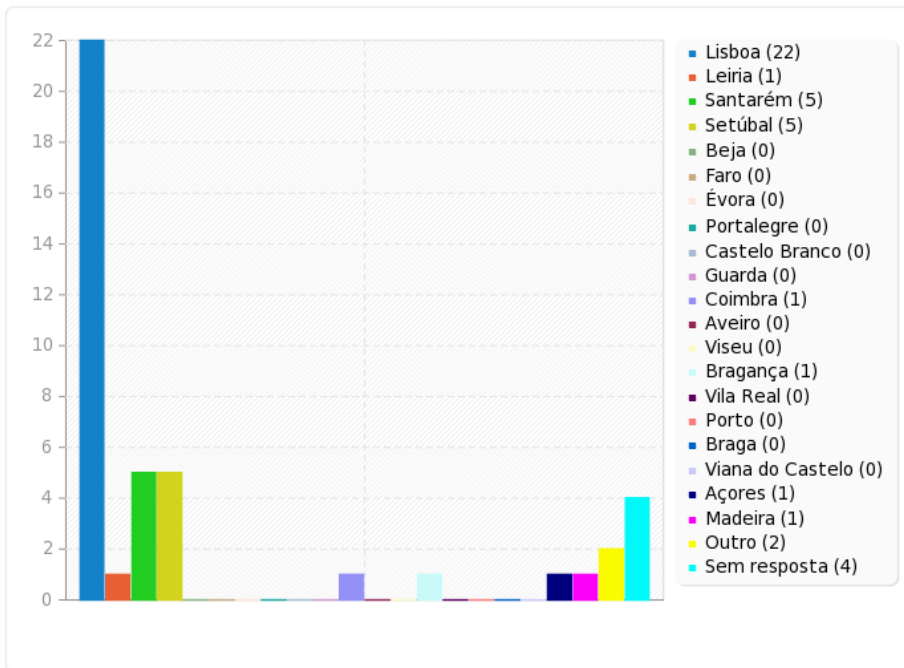


**Campo de sumário para I3****Naturalidade**

<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Lisboa (A1)	22	51.16%
Leiria (A2)	1	2.33%
Santarém (A3)	5	11.63%
Setúbal (A4)	5	11.63%
Beja (A5)	0	0.00%
Faro (A6)	0	0.00%
Évora (A7)	0	0.00%
Portalegre (A8)	0	0.00%
Castelo Branco (A9)	0	0.00%
Guarda (A10)	0	0.00%
Coimbra (A11)	1	2.33%
Aveiro (A12)	0	0.00%
Viseu (A13)	0	0.00%
Bragança (A14)	1	2.33%
Vila Real (A15)	0	0.00%
Porto (A16)	0	0.00%
Braga (A17)	0	0.00%
Viana do Castelo (A18)	0	0.00%
Açores (A19)	1	2.33%
Madeira (A20)	1	2.33%
Outro	2	4.65%
Sem resposta	4	9.30%

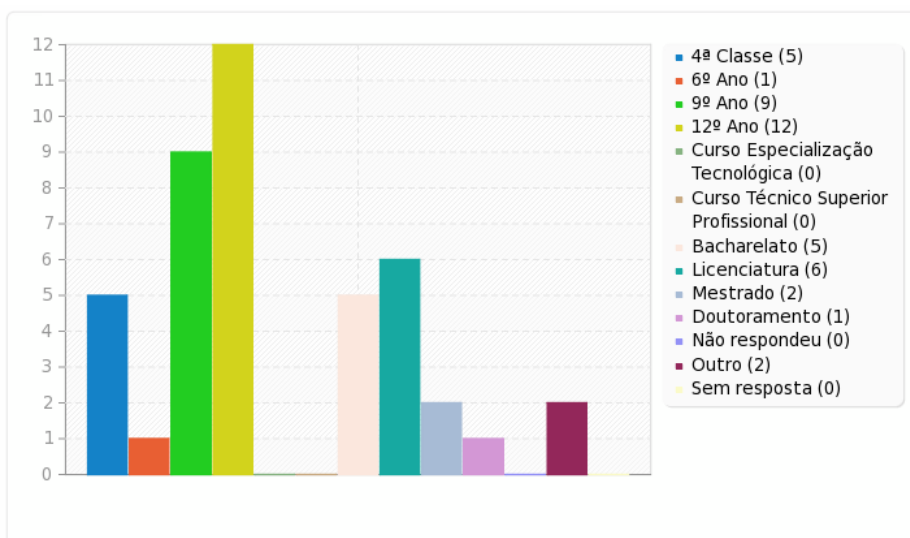
Outro:

Canadá  
Suíça



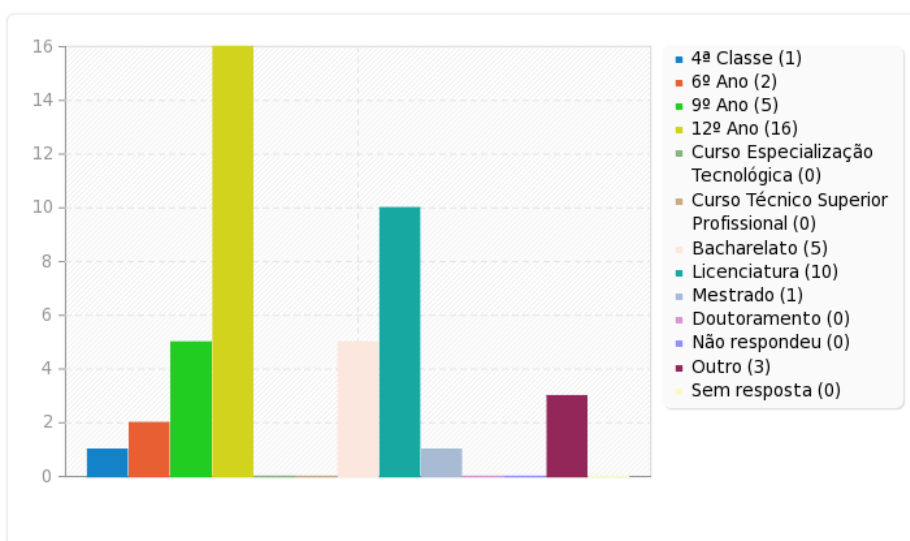
**Campo de sumário para CF1**  
**Habilitações Literárias do Pai**

Resposta	Contagem	Percentagem
4º Ano(AP1)	5	11.63%
6º Ano (AP2)	1	2.33%
9º Ano (AP3)	9	20.93%
12º Ano (AP4)	12	27.91%
Curso Especialização Tecnológica (AP5)	0	0.00%
Curso Técnico Superior Profissional (AP6)	0	0.00%
Bacharelato (AP7)	5	11.63%
Licenciatura (AP8)	6	13.95%
Mestrado (AP9)	2	4.65%
Doutoramento (AP10)	1	2.33%
Não respondeu (AP11)	0	0.00%
Outro	2	4.65%
Sem resposta	0	0.00%



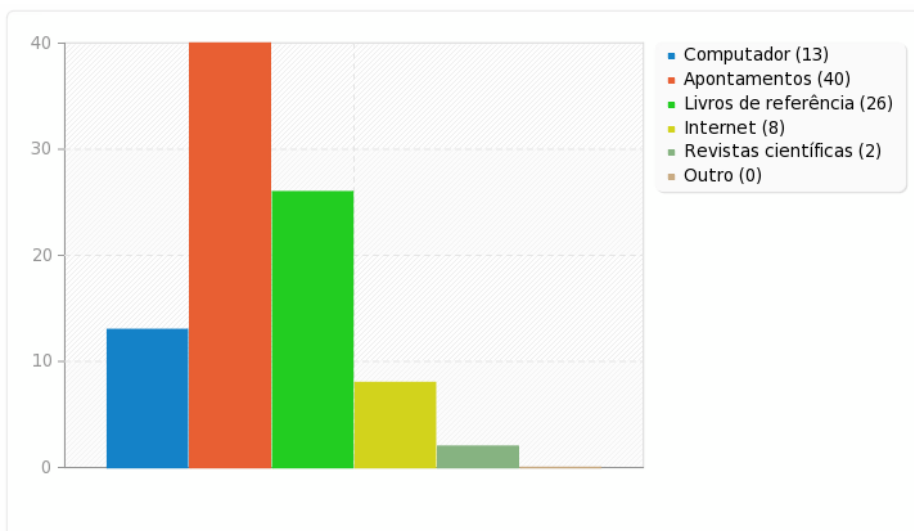
**Campo de sumário para CF3**  
**Habilitações Literárias da Mãe**

Resposta	Contagem	Percentagem
4º Ano (AM1)	1	2.33%
6º Ano (AM2)	2	4.65%
9º Ano (AM3)	5	11.63%
12º Ano (AM4)	16	37.21%
Curso Especialização Tecnológica (AM5)	0	0.00%
Curso Técnico Superior Profissional (AM6)	0	0.00%
Bacharelato (AM7)	5	11.63%
Licenciatura (AM8)	10	23.26%
Mestrado (AM9)	1	2.33%
Doutoramento (AM10)	0	0.00%
Não respondeu (AM11)	0	0.00%
Outro	3	6.98%
Sem resposta	0	0.00%



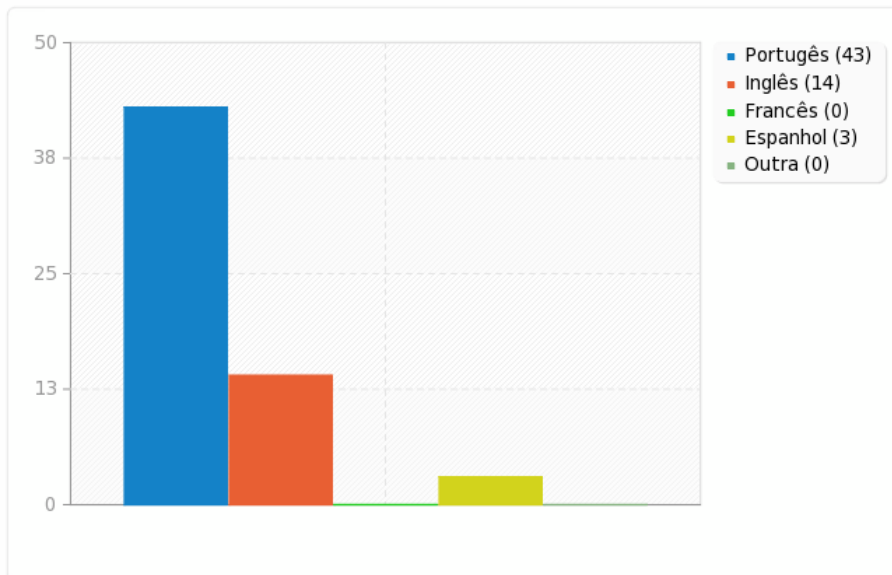
**Campo de sumário para CP3**  
**Recursos para preparação de testes/ exames**

<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Computador (SQ001)	13	30.23%
Apontamentos (SQ002)	40	93.02%
Livros de referência (SQ003)	26	60.47%
Internet (SQ004)	8	18.60%
Revistas científicas (SQ005)	2	4.65%
Outro	0	0.00%



**Campo de sumário para CP5**  
**Idioma dos documentos mais utilizados para estudo**

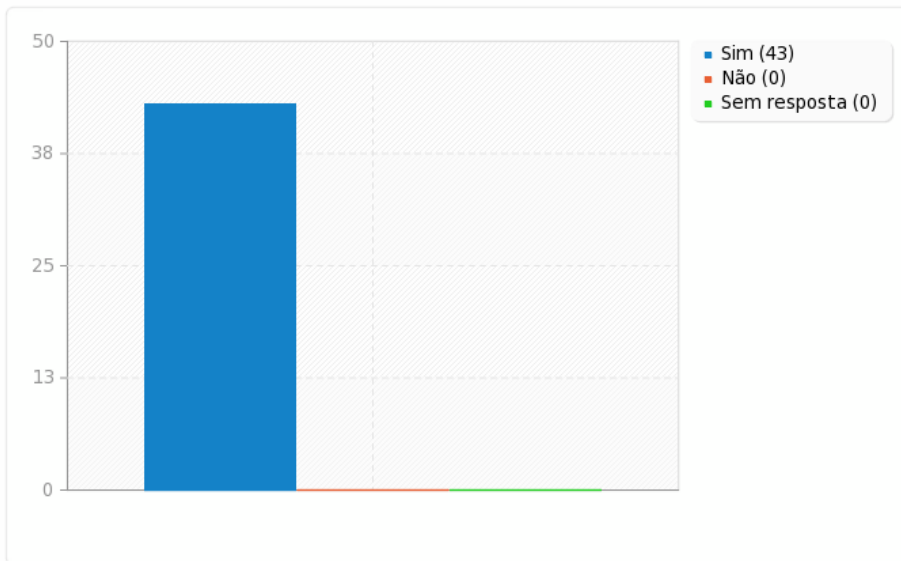
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Português (SQ001)	43	100.00%
Inglês (SQ002)	14	32.56%
Francês (SQ003)	0	0.00%
Espanhol (SQ004)	3	6.98%
Outra (SQ005)	0	0.00%



### Campo de sumário para CP8

#### Hábitos de leitura

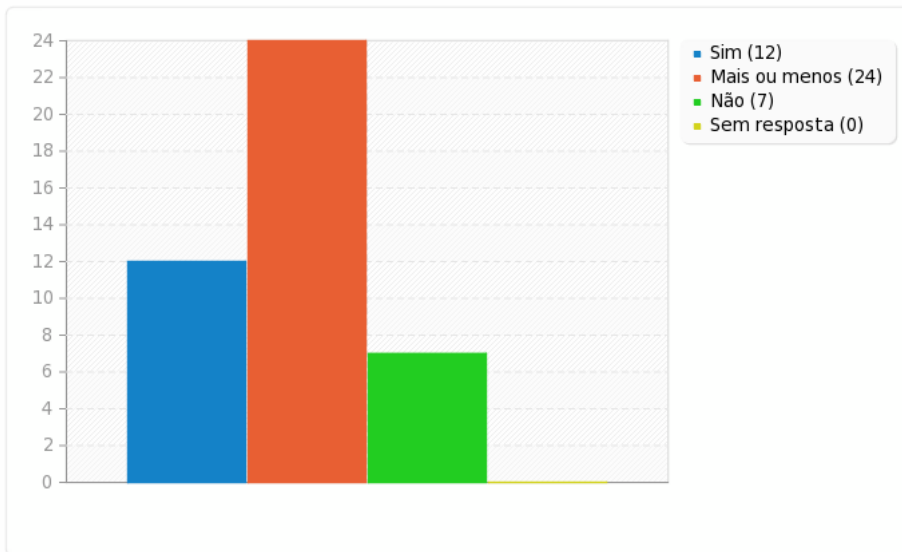
Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	43	100.00%
Não (N)	0	0.00%
Sem resposta	0	0.00%



### Campo de sumário para CP11

#### Gosta de cinema?

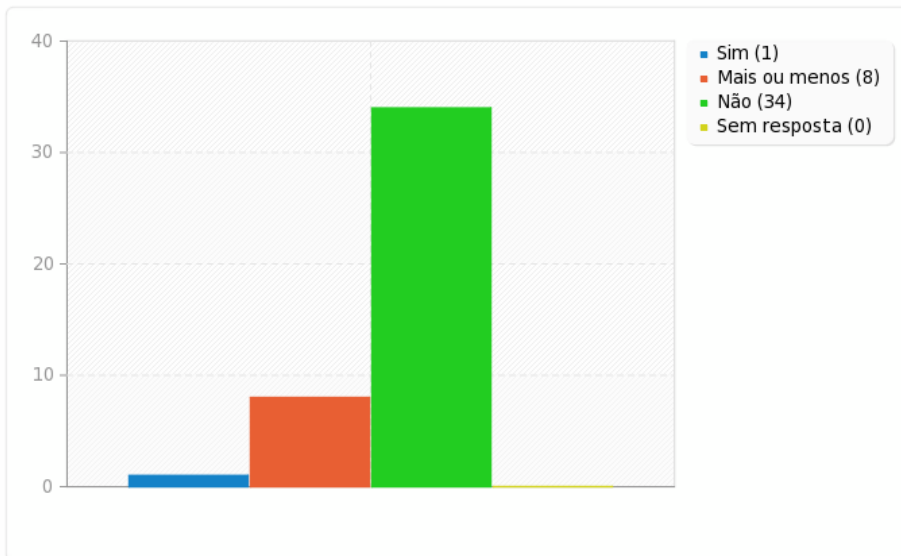
Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (A1)	12	27.91%
Mais ou menos (A2)	24	55.81%
Não (A3)	7	16.28%
Sem resposta	0	0.00%



### Campo de sumário para CP13

#### Gosta de teatro?

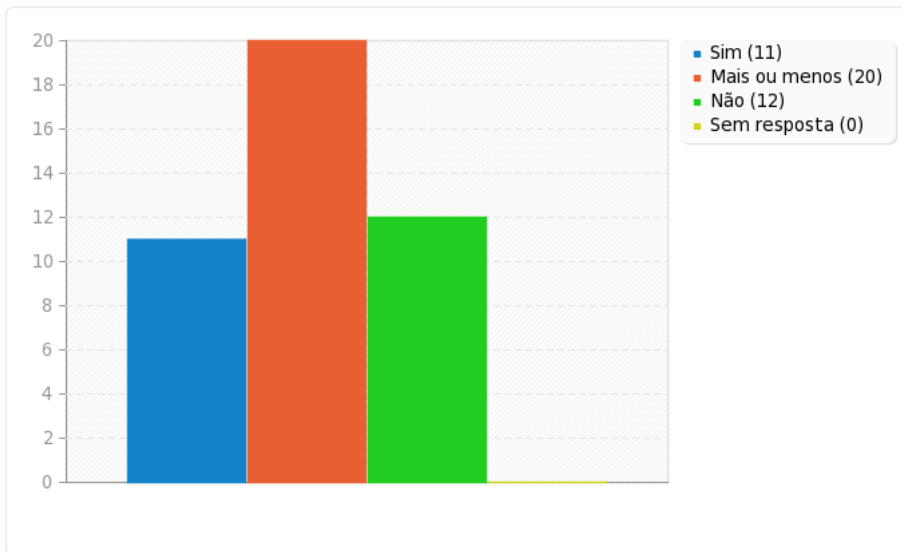
Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (A1)	1	2.33%
Mais ou menos (A2)	8	18.60%
Não (A3)	34	79.07%
Sem resposta	0	0.00%



### Campo de sumário para CP15

#### Gosta de concertos?

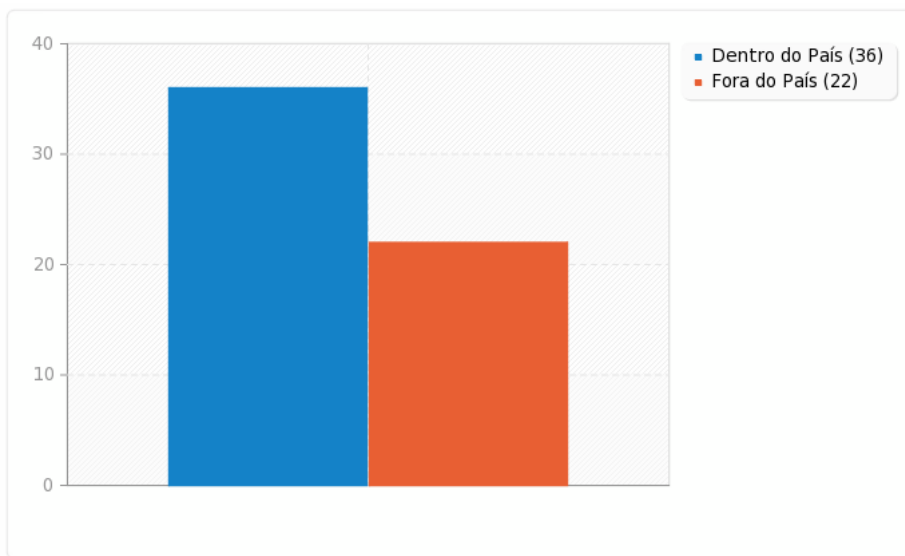
Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (A1)	11	25.58%
Mais ou menos (A2)	20	46.51%
Não (A3)	12	27.91%
Sem resposta	0	0.00%



### Campo de sumário para CP17

#### Gosta de viajar?

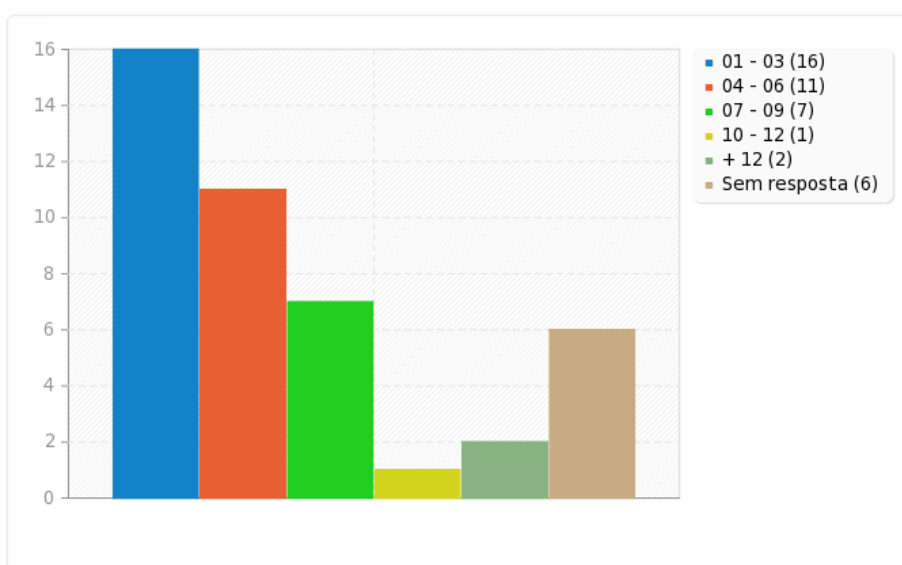
Resposta	Contagem	Percentagem
Dentro do País (SQ001)	36	83.72%
Fora do País (SQ002)	22	51.16%



### Campo de sumário para CP18

#### Países que já visitou...

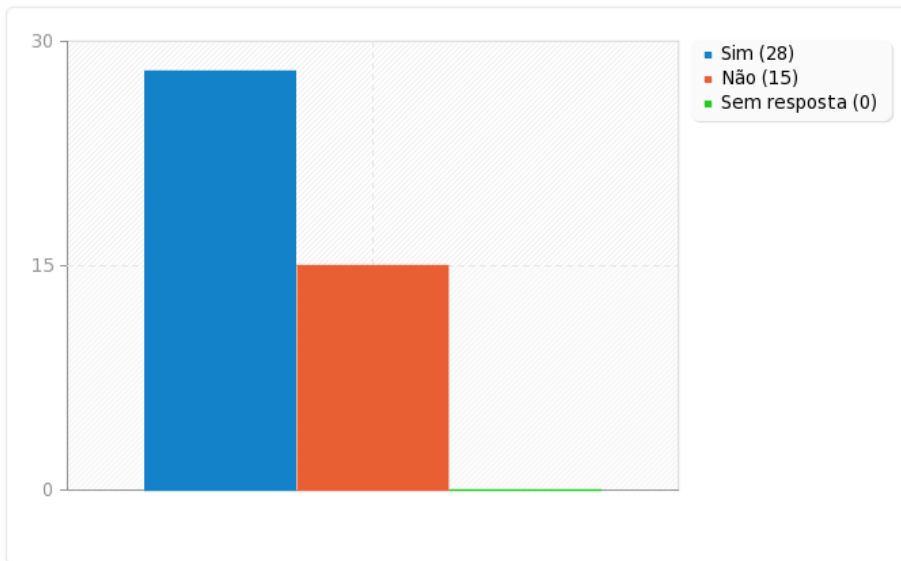
Resposta	Contagem	Porcentagem
01 - 03 (A1)	16	37.21%
04 - 06 (A2)	11	25.58%
07 - 09 (A3)	7	16.28%
10 - 12 (A4)	1	2.33%
+ 12 (A5)	2	4.65%
Sem resposta	6	13.95%



### Campo de sumário para CP25

#### Desporto

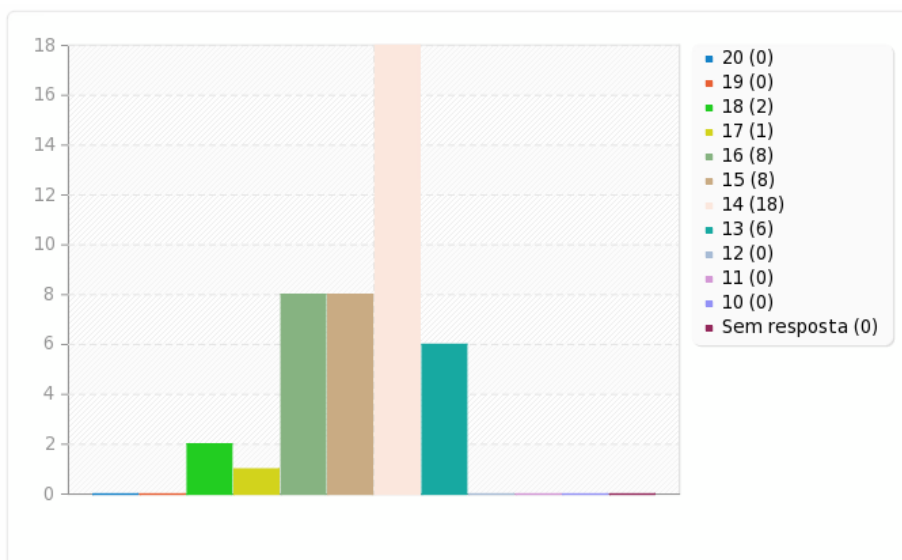
Resposta	Contagem	Percentagem
Sim (Y)	28	65.12%
Não (N)	15	34.88%
Sem resposta	0	0.00%





**Campo de sumário para PAP3**  
**Classificação de entrada na Licenciatura**

Resposta	Contagem	Porcentagem
20 (A1)	0	0.00%
19 (A2)	0	0.00%
18 (A3)	2	4.65%
17 (A4)	1	2.33%
16 (A5)	8	18.60%
15 (A6)	8	18.60%
14 (A7)	18	41.86%
13 (A8)	6	13.95%
12 (A9)	0	0.00%
11 (A10)	0	0.00%
10 (A11)	0	0.00%
Sem resposta	0	0.00%



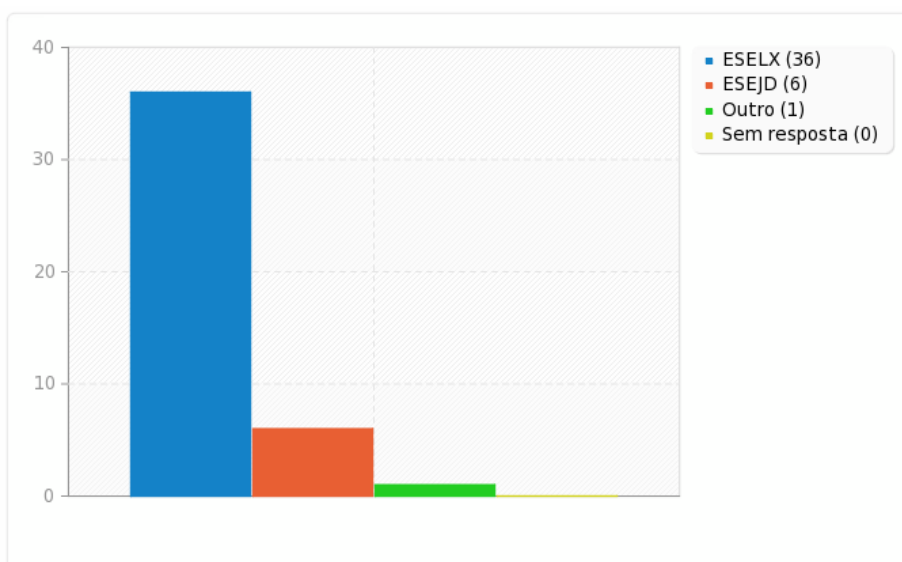
### Campo de sumário para PAP4

#### Instituição onde concluiu a Licenciatura?

Resposta	Contagem	Porcentagem
ESELX (A1)	36	83.72%
ESEJD (A2)	6	13.95%
Outra	1	2.33%
Sem resposta	0	0.00%

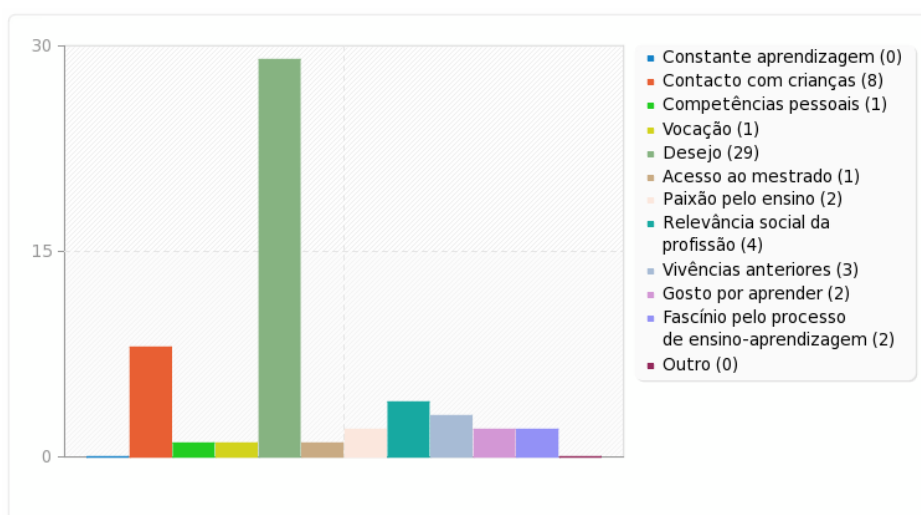
Outra:

Almeida Garret



**Campo de sumário para PAP6**  
**Motivos da escolha da Licenciatura**

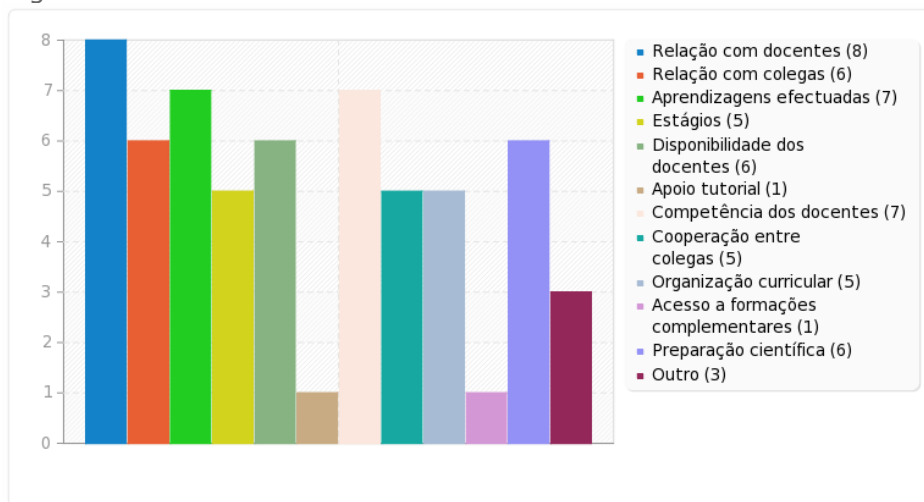
Resposta	Contagem	Porcentagem
Constante aprendizagem (SQ001)	0	0.00%
Contacto com crianças (SQ002)	8	18.60%
Competências pessoais (SQ003)	1	2.33%
Vocação (SQ004)	1	2.33%
Desejo (SQ005)	29	67.44%
Acesso ao mestrado (SQ006)	1	2.33%
Paixão pelo ensino (SQ007)	2	4.65%
Relevância social da profissão (SQ008)	4	9.30%
Vivências anteriores (SQ009)	3	6.98%
Gosto por aprender (SQ010)	2	4.65%
Fascínio pelo processo de ensino-aprendizagem (SQ011)	2	4.65%
Outro	0	0.00%



**Campo de sumário para PAP7**  
**ESELX-Aspetos mais positivos da Licenciatura**

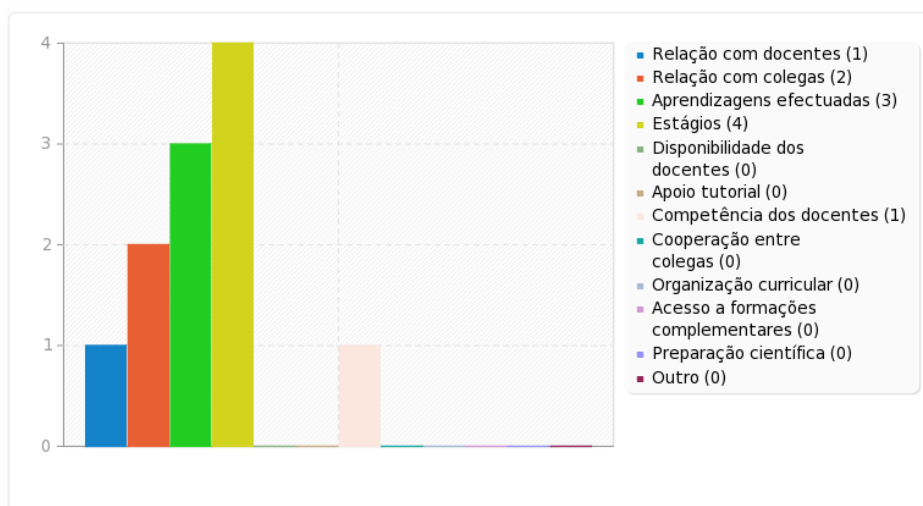
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Relação com docentes (SQ001)	8	22.22%
Relação com colegas (SQ002)	6	16.67%
Aprendizagens efetuadas (SQ003)	7	19.44%
Estágios (SQ004)	5	13.89%
Disponibilidade dos docentes (SQ005)	6	16.67%
Apoio tutorial (SQ006)	1	2.78%
Competência dos docentes (SQ007)	7	19.44%
Cooperação entre colegas (SQ008)	5	13.89%
Organização curricular (SQ010)	5	13.89%
Acesso a formações complementares (SQ011)	1	2.78%
Preparação científica (SQ012)	6	16.67%
Outro	3	8.33%

Outro:  
 Enriquecimento pessoal  
 Algumas UC's  
 Algumas UC's



**Campo de sumário para PAP7A**  
**ESEJD-Aspetos mais positivos da Licenciatura**

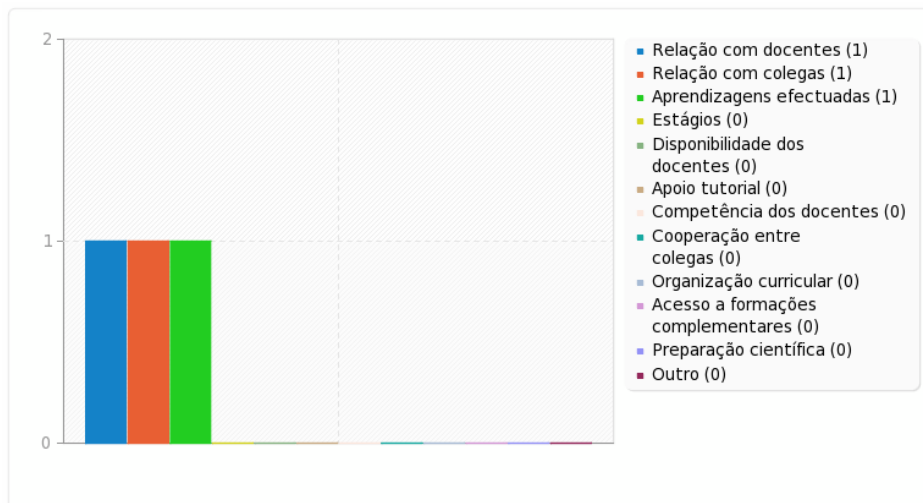
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Relação com docentes (SQ001)	1	14.29%
Relação com colegas (SQ002)	2	28.57%
Aprendizagens efetuadas (SQ003)	3	42.86%
Estágios (SQ004)	4	57.14%
Disponibilidade dos docentes (SQ005)	0	0.00%
Apoio tutorial (SQ006)	0	0.00%
Competência dos docentes (SQ007)	1	14.29%
Cooperação entre colegas (SQ008)	0	0.00%
Organização curricular (SQ010)	0	0.00%
Acesso a formações complementares (SQ011)	0	0.00%
Preparação científica (SQ012)	0	0.00%
Outro	0	0.00%



### Campo de sumário para PAP7B

#### Outra-Aspetos mais positivos da Licenciatura

Resposta	Contagem	Percentagem
Relação com docentes (SQ001)	1	50.00%
Relação com colegas (SQ002)	1	50.00%
Aprendizagens efetuadas (SQ003)	1	50.00%
Estágios (SQ004)	0	0.00%
Disponibilidade dos docentes (SQ005)	0	0.00%
Apoio tutorial (SQ006)	0	0.00%
Competência dos docentes (SQ007)	0	0.00%
Cooperação entre colegas (SQ008)	0	0.00%
Organização curricular (SQ010)	0	0.00%
Acesso a formações complementares (SQ011)	0	0.00%
Preparação científica (SQ012)	0	0.00%
Outro	0	0.00%



**Campo de sumário para PAP8****ESELX-Aspetos mais negativos da Licenciatura**

<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Exclusividade do método de ensino de leitura e escrita (SQ001)	0	0.00%
Falta de estímulos (SQ003)	1	2.78%
Falta de rigor na avaliação (SQ004)	2	5.56%
Poucos recursos humanos (pós-laboral) (SQ005)	1	2.78%
Tronco comum (JI/EB) (SQ006)	4	11.11%
Desorganização geral (SQ007)	3	8.33%
Pouca formação no âmbito nas NEE's (SQ008)	2	5.56%
Estágios (SQ009)	5	13.89%
Pouca formação no âmbito da avaliação (SQ010)	2	5.56%
Desadequação de algumas UC's (SQ011)	3	8.33%
Inexistência de algumas UC's (SQ012)	1	2.78%
Constrangimentos pessoais (SQ013)	0	0.00%
Calendarização dos momentos de avaliação (SQ014)	3	8.33%
Outro	6	16.67%

Outro:

Demasiada exigência

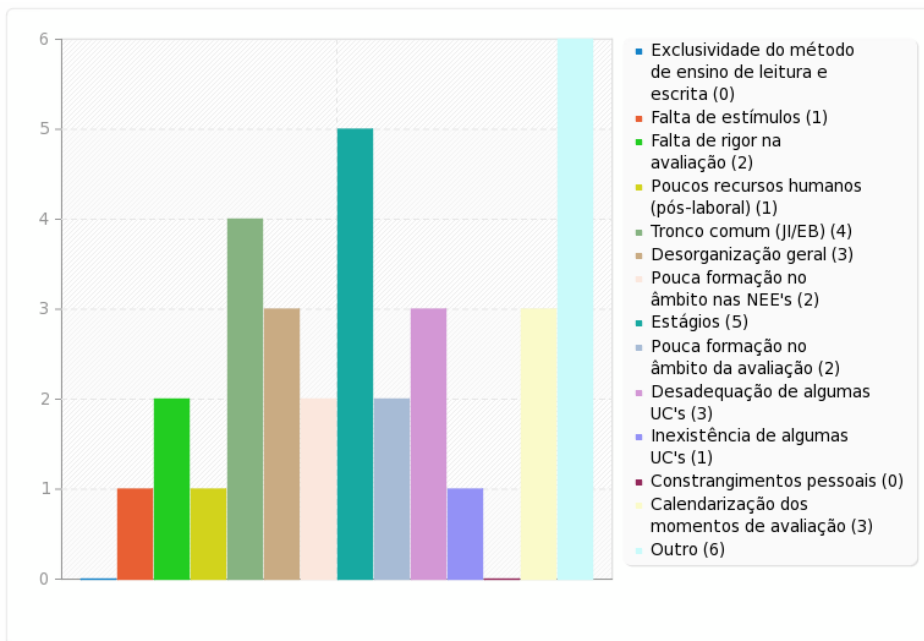
Carga horário excessiva

Relação com alguns docentes

Pouca formação no âmbito da leitura e escrita

Pouca formação no âmbito da iniciação à leitura e escrita

Carga horária excessiva



### Campo de sumário para PAP8A

#### ESEJD-Aspetos mais negativos da Licenciatura

Resposta	Contagem	Percentagem
Exclusividade do método de ensino de leitura e escrita (SQ001)	1	14.29%
Falta de estímulos (SQ003)	0	0.00%
Falta de rigor na avaliação (SQ004)	0	0.00%
Poucos recursos humanos (pós-laboral) (SQ005)	0	0.00%
Tronco comum (JI/EB) (SQ006)	0	0.00%
Desorganização geral (SQ007)	0	0.00%
Pouca formação no âmbito nas NEE's (SQ008)	0	0.00%
Estágios (SQ009)	0	0.00%
Pouca formação no âmbito da avaliação (SQ010)	0	0.00%
Desadequação de algumas UC's (SQ011)	0	0.00%
Inexistência de algumas UC's (SQ012)	1	14.29%
Constrangimentos pessoais (SQ013)	1	14.29%
Calendarização dos momentos de avaliação (SQ014)	0	0.00%
Outro	0	0.00%

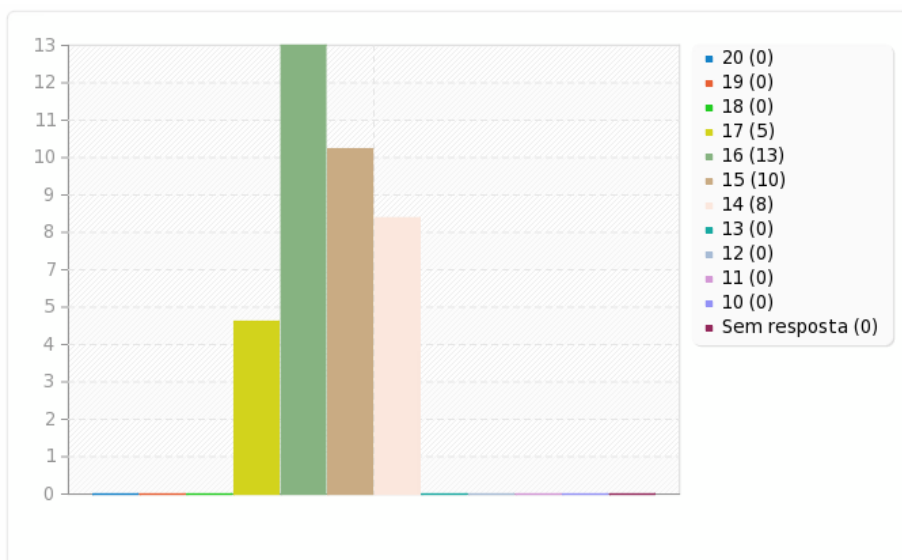


**Campo de sumário para PAP8B****Outra-Aspetos mais negativos da Licenciatura**

<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Exclusividade do método de ensino de leitura e escrita (SQ001)	0	0.00%
Falta de estímulos (SQ003)	0	0.00%
Falta de rigor na avaliação (SQ004)	0	0.00%
Poucos recursos humanos (pós-laboral) (SQ005)	0	0.00%
Tronco comum (JI/EB) (SQ006)	0	0.00%
Desorganização geral (SQ007)	0	0.00%
Pouca formação no âmbito nas NEE's (SQ008)	0	0.00%
Estágios (SQ009)	0	0.00%
Pouca formação no âmbito da avaliação (SQ010)	0	0.00%
Desadequação de algumas UC's (SQ011)	0	0.00%
Inexistência de algumas UC's (SQ012)	0	0.00%
Constrangimentos pessoais (SQ013)	0	0.00%
Calendarização dos momentos de avaliação (SQ014)	0	0.00%
Outro	0	0.00%

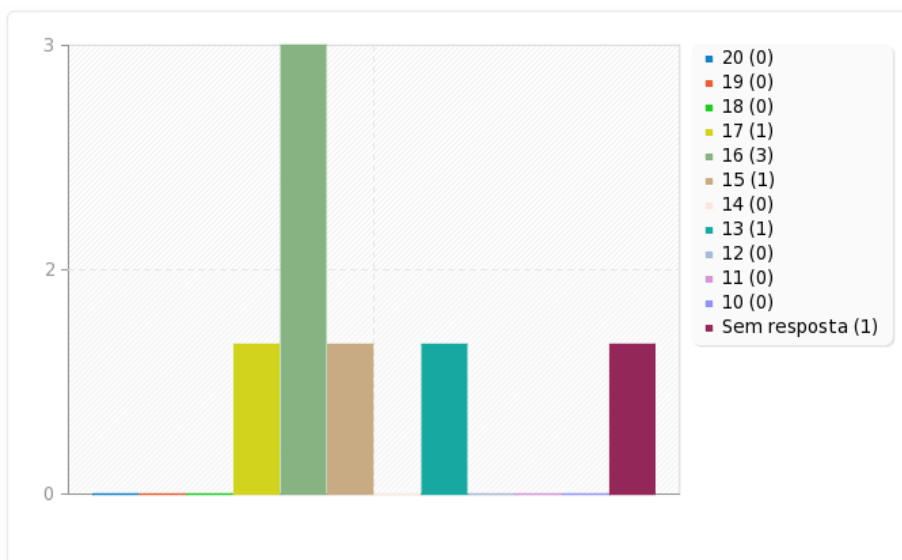
**Campo de sumário para PAP9**  
**ESELX-Classificação final da Licenciatura**

Resposta	Contagem	Percentagem
20 (A1)	0	0.00%
19 (A2)	0	0.00%
18 (A3)	0	0.00%
17 (A4)	5	13.89%
16 (A5)	13	36.11%
15 (A6)	10	27.78%
14 (A7)	8	22.22%
13 (A8)	0	0.00%
12 (A9)	0	0.00%
11 (A10)	0	0.00%
10 (A11)	0	0.00%
Sem resposta	0	0.00%



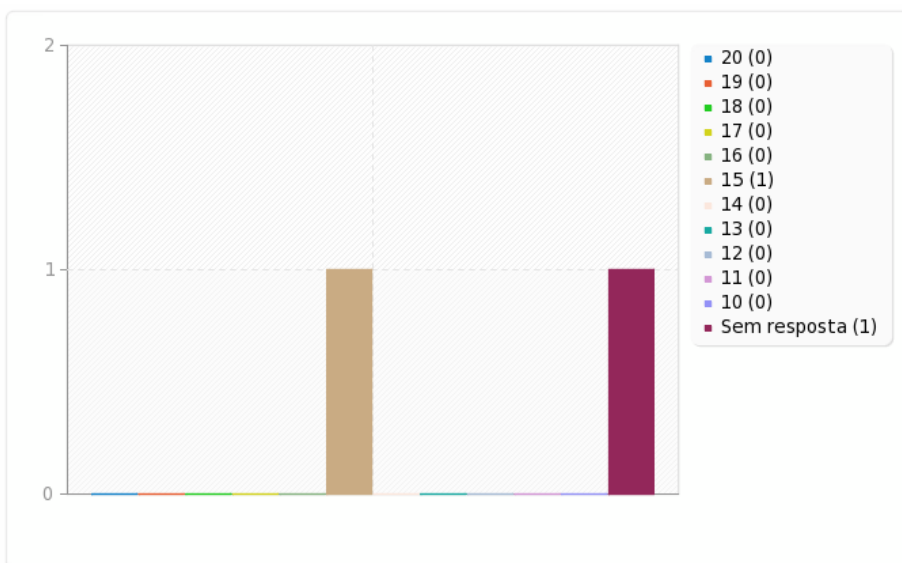
**Campo de sumário para PAP9A**  
**ESEJD-Classificação final da Licenciatura**

Resposta	Contagem	Percentagem
20 (A1)	0	0.00%
19 (A2)	0	0.00%
18 (A3)	0	0.00%
17 (A4)	1	14.29%
16 (A5)	3	42.86%
15 (A6)	1	14.29%
14 (A7)	0	0.00%
13 (A8)	1	14.29%
12 (A9)	0	0.00%
11 (A10)	0	0.00%
10 (A11)	0	0.00%
Sem resposta	1	14.29%



**Campo de sumário para PAP9B**  
**Outra-Classificação final da Licenciatura**

Resposta	Contagem	Percentagem
20 (A1)	0	0.00%
19 (A2)	0	0.00%
18 (A3)	0	0.00%
17 (A4)	0	0.00%
16 (A5)	0	0.00%
15 (A6)	1	50.00%
14 (A7)	0	0.00%
13 (A8)	0	0.00%
12 (A9)	0	0.00%
11 (A10)	0	0.00%
10 (A11)	0	0.00%
Sem resposta	1	50.00%



**Campo de sumário para PAP10(SQ001)**

**Opção de entrada no Mestrado**

**[Opção]**

**Resposta Contagem Percentagem**

1 (A1) 33 76.74%

2 (A2) 1 2.33%

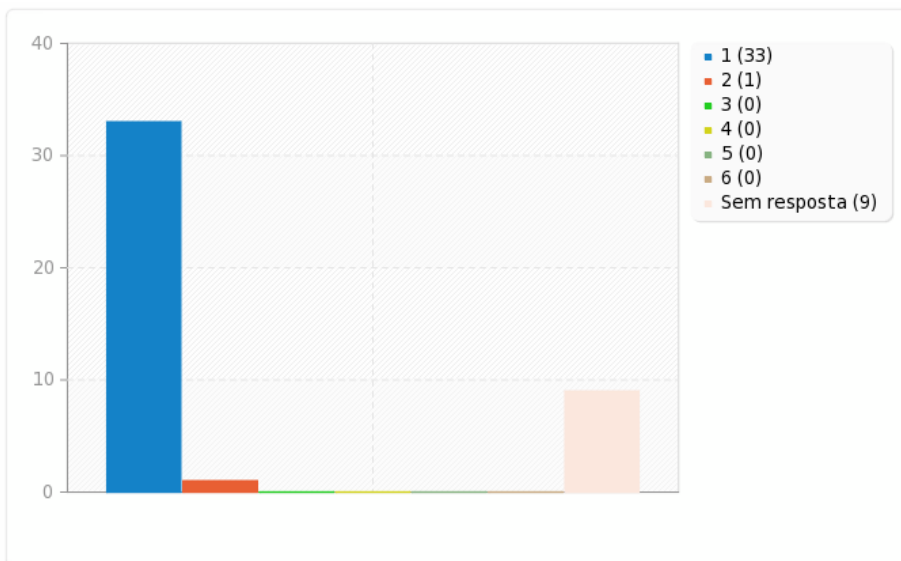
3 (A3) 0 0.00%

4 (A4) 0 0.00%

5 (A5) 0 0.00%

6 (A6) 0 0.00%

Sem resposta 9 20.93%

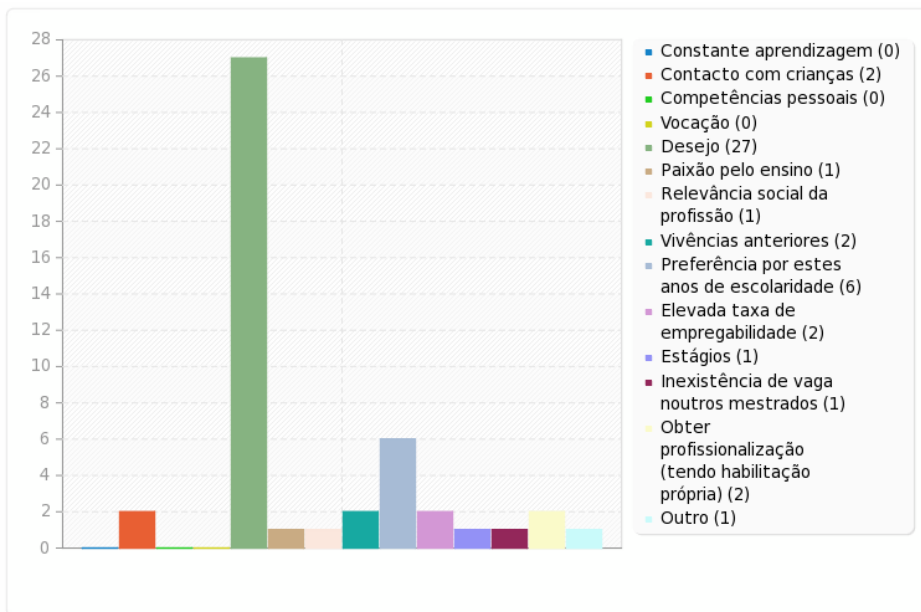


**Campo de sumário para PAP12**  
**Motivos da escolha do Mestrado**

<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Constante aprendizagem (SQ001)	0	0.00%
Contacto com crianças (SQ002)	2	4.65%
Competências pessoais (SQ003)	0	0.00%
Vocação (SQ004)	0	0.00%
Desejo (SQ005)	27	62.79%
Paixão pelo ensino (SQ007)	1	2.33%
Relevância social da profissão (SQ008)	1	2.33%
Vivências anteriores (SQ009)	2	4.65%
Preferência por estes anos de escolaridade (SQ010)	6	13.95%
Elevada taxa de empregabilidade (SQ011)	2	4.65%
Estágios (SQ012)	1	2.33%
Inexistência de vaga noutros mestrados (SQ013)	1	2.33%
Obter profissionalização (tendo habilitação própria) (SQ014)	2	4.65%
Outro	1	2.33%

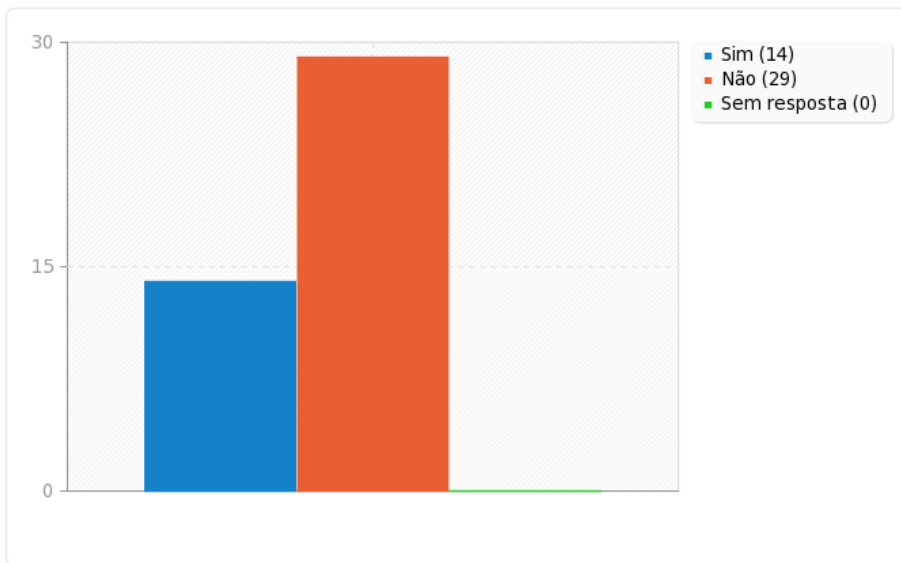
Outro:

Continuidade dos estudos



**Campo de sumário para PAP13**  
**É Trabalhador-Estudante?**

<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim (Y)	14	32.56%
Não (N)	29	67.44%
Sem resposta	0	0.00%



**Anexo 3**

**Questionário sobre as expectativas face à entrada na carreira docente**

## **SER PROFESSOR: UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM**

*O presente questionário foi elaborado pela mestranda Ana Lúcia Pelarigo, no âmbito da sua dissertação final do Mestrado de Supervisão em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa.*

*O questionário tem um carácter anónimo e as respostas nele contidas apenas servem para o estudo a que se destina.*

### **Objetivo Geral**

Identificar as expectativas dos futuros professores face à sua entrada na profissão docente.

### **Participantes**

Finalistas do mestrado em ensino do 1º e do 2º ciclos do ensino básico que terminaram a sua formação inicial no ano letivo 2014/ 2015

### **Organização do Questionário**

Ao longo do questionário surgem questões:

- *Abertas*
- *semiabertas*
- *fechadas*
  - *numa escala de 1 a 5, em que:*
    - 1 é discordo completamente e;
    - 5 é concordo completamente
  - *com respostas dicotómicas de S ou N, em que:*
    - S é sim e;
    - N é não
  - *com escolha múltipla*

Existem 25 perguntas neste inquérito

## Expectativas (Grupo A)

### Colocação

RELATIVAMENTE À COLOCAÇÃO, ACREDITO QUE... \*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5
Serei colocado antes do início do ano letivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei colocado logo que se inicie o ano letivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei colocado durante o ano letivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não serei colocado durante o 1º ano após o término do mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não serei colocado em momento algum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Expectativas (Grupo B)

### Quando for colocado...

RELATIVAMENTE AO CONTEXTO, ACREDITO QUE SEREI COLOCADO (A)... \*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5
...numa escola privada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...numa Instituição Particular de Solidariedade Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...no ensino público	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SE A DECISÃO DE COLOCAÇÃO DEPENDESSE APENAS DA SUA VONTADE, ONDE GOSTARIA DE SER COLOCADO? \*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

## Expectativas (Grupo C)

### Situação profissional

RELATIVAMENTE À SITUAÇÃO PROFISSIONAL/ NÍVEL ESCOLAR, ACREDITO QUE A MINHA COLOCAÇÃO... \*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5
Será como professor de substituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Será como professor de apoio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Será como professor bibliotecário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Será como professor das AEC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Será como professor titular de turma no 1º Ciclo ou no 2º Ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INDIQUE O ANO DE ESCOLARIDADE QUE CONSIDERA MAIS PROVÁVEL \*

Por favor, selecione todas as que se aplicam:

1º Ano     2º Ano     3º Ano     4º Ano     5º Ano     6º Ano

SE FOR COLOCADO(A) NO 5º ANO, AS DUAS DISCIPLINAS ONDE GOSTARIA DE LECIONAR \*

Por favor, selecione todas as que se aplicam:

Português     História     Matemática     Ciências Naturais

SE FOR COLOCADO(A) NO 6º ANO, AS DUAS DISCIPLINAS ONDE GOSTARIA DE LECIONAR \*

Por favor, selecione todas as que se aplicam:

Português     Matemática     Ciências Naturais     História

## Expectativas (Grupo D)

### Colegas

RELATIVAMENTE AOS COLEGAS... \*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5
Serei bem recebido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrar-me-ei bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir-me-ei à vontade para pedir ajuda quando for necessário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irão perceber que preciso de ajuda e irão ter comigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei capaz de expor os meus receios, as minhas dúvidas...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IREMOS REFLETIR/ DISCUTIR SOBRE ASSUNTOS RELACIONADOS COM: \*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5
a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
os métodos de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
os materiais pedagógicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EM RELAÇÃO AOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS... \*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5
Iremos partilhar materiais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iremos planificar e preparar materiais em conjunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IREI RECORRER AOS COLEGAS MAIS EXPERIENTES? \*

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

Sim       Não

RECORREREI AOS COLEGAS MAIS EXPERIENTES PORQUE... \*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

NÃO RECORREREI AOS COLEGAS MAIS EXPERIENTES PORQUE... \*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

IREI RECORRER AOS COLEGAS MENOS EXPERIENTES? \*

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

Sim       Não

RECORREREI AOS COLEGAS MENOS EXPERIENTES PORQUE... \*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

NÃO RECORREREI AOS COLEGAS MENOS EXPERIENTES PORQUE... \*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

NAS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO, CONSELHO DE TURMA, ANO, CICLO... SENTIR-ME-EI \*

Por favor, selecione todas as que se aplicam:

Pouco à vontade     À vontade     Receoso(a)

SENTIR-ME-EI POUCO À VONTADE, PORQUE... \*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

SENTIR-ME-EI À VONTADE, PORQUE... \*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

SENTIR-ME-EI RECEOSO(A), PORQUE... \*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

### Expectativas (Grupo E)

#### Órgãos de gestão

RELATIVAMENTE AOS ÓRGÃOS DE GESTÃO, ACREDITO QUE... \*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5
Serei bem recebido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recorrerei aos coordenadores e diretores sempre que necessário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os coordenadores e diretores estão sempre disponíveis para me ajudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os coordenadores e diretores estarão atentos ao meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os coordenadores e diretores promoverão debates e momentos de trabalho para que possamos evoluir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os coordenadores e diretores serão modelos profissionais a seguir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Expectativas (Grupo F)

### Alunos

RELATIVAMENTE AOS ALUNOS, ACREDITO QUE... \*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5
Conseguirei estabelecer uma relação empática com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseguirei que me respeitem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei capaz de estabelecer e fazer cumprir as regras da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei capaz de gerir eficazmente os conflitos existentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei capaz de os motivar para a aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei capaz de dominar todos os conteúdos programáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei capaz de esclarecer todas as dúvidas que me colocam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei capaz de os avaliar de forma correta e precisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus alunos terão bons resultados escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei considerado um bom professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Expectativas (Grupo G)

### Pais e encarregados de educação

RELATIVAMENTE AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, ACREDITO QUE... \*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5
Serei respeitado enquanto professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serei capaz de gerir, sem dificuldades, as reuniões de pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir-me-ei confortável nas reuniões de pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contactarei frequentemente os pais para alertar para as dificuldades dos seus filhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contactarei frequentemente os pais para alertar para as potencialidades dos seus filhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoverei atividades na sala/ escola que envolvam os pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio não ser considerado(a) como professor(a) pelos pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Expectativas (Grupo H)

### "Ser Professor"

PENSANDO AGORA EM TUDO O QUE ENVOLVE O “SER PROFESSOR”, POR FAVOR, INDIQUE 3 ASPETOS EM QUE SE CONSIDERA PARTICULARMENTE BEM PREPARADO: \*

*Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):*

a)

b)

c)

PENSANDO AGORA EM TUDO O QUE ENVOLVE O “SER PROFESSOR”, POR FAVOR, INDIQUE 3 ASPETOS QUE ACREDITA SEREM AINDA MUITO FRÁGEIS E NOS QUAIS TERÁ CERTAMENTE DIFICULDADES NO INÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL: \*

*Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):*

1)

2)

3)

O QUESTIONÁRIO TERMINOU.

***Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração!***

**Anexo 4**

**Resultados do Questionário sobre as expectativas face à entrada na carreira docente**

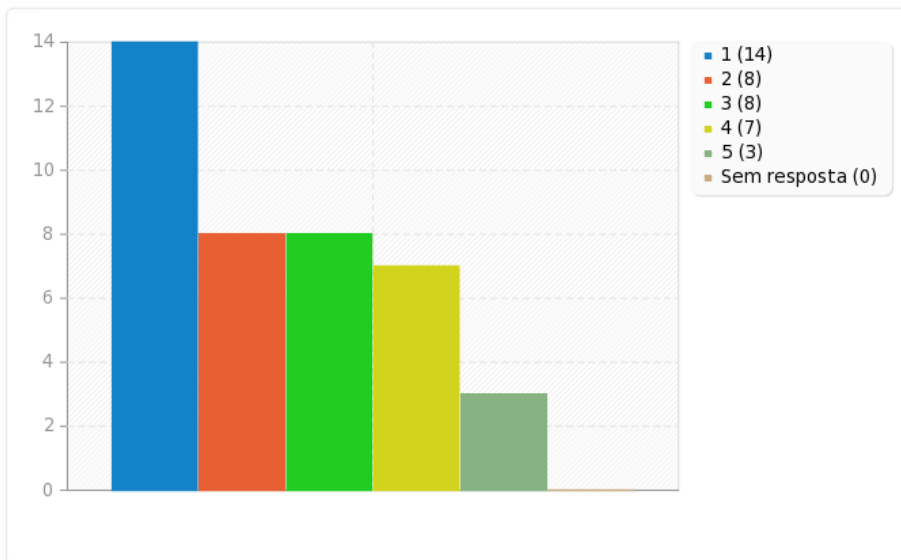
### Resultados

<b>Número de registos nesta consulta:</b>	40
<b>Total de registos no inquérito:</b>	40
<b>Percentagem do total:</b>	100.00%

**Campo de sumário para A01(SQ001)**

**Relativamente à colocação, acredito que...  
[Serei colocado antes do início do ano letivo]**

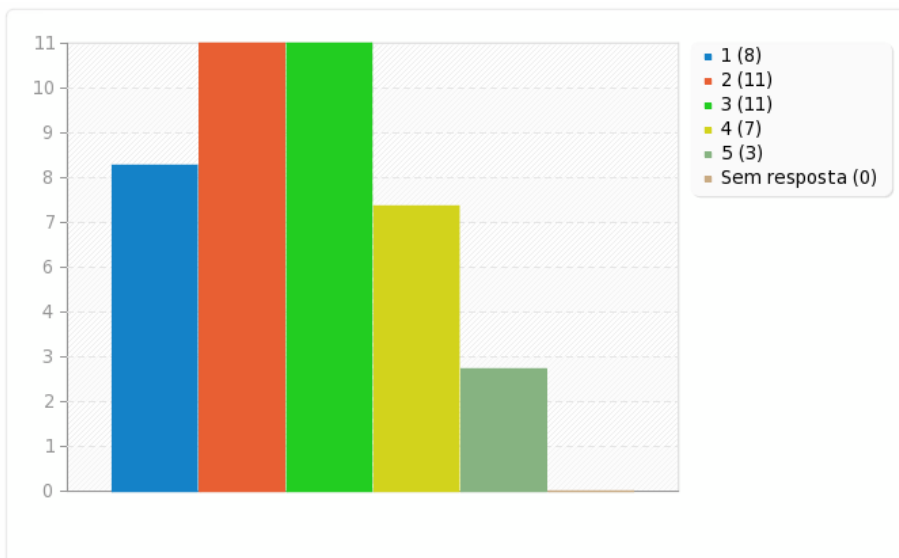
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	14	35.00%	55.00%
Discordo (2)	8	20.00%	
Concordo ligeiramente (3)	8	20.00%	20.00%
Concordo (4)	7	17.50%	
Concordo completamente (5)	3	7.50%	25.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		2.43	
Desvio Padrão		1.34	



**Campo de sumário para A01(SQ002)**

**Relativamente à colocação, acredito que...  
[Serei colocado logo que se inicie o ano letivo]**

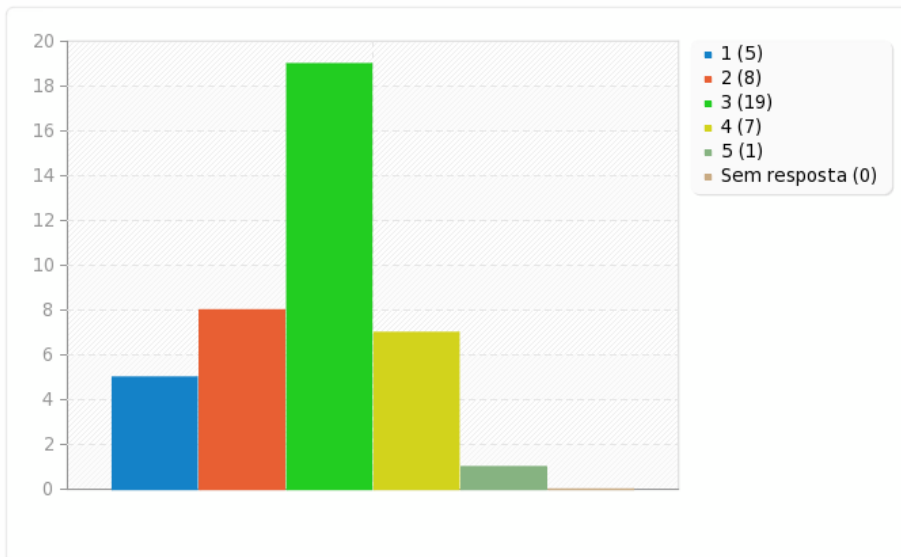
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	8	20.00%	47.50%
Discordo (2)	11	27.50%	
Concordo ligeiramente (3)	11	27.50%	27.50%
Concordo (4)	7	17.50%	
Concordo completamente (5)	3	7.50%	25.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		2.65	
Desvio Padrão		1.21	



**Campo de sumário para A01(SQ003)**

**Relativamente à colocação, acredito que...  
[Serei colocado durante o ano letivo]**

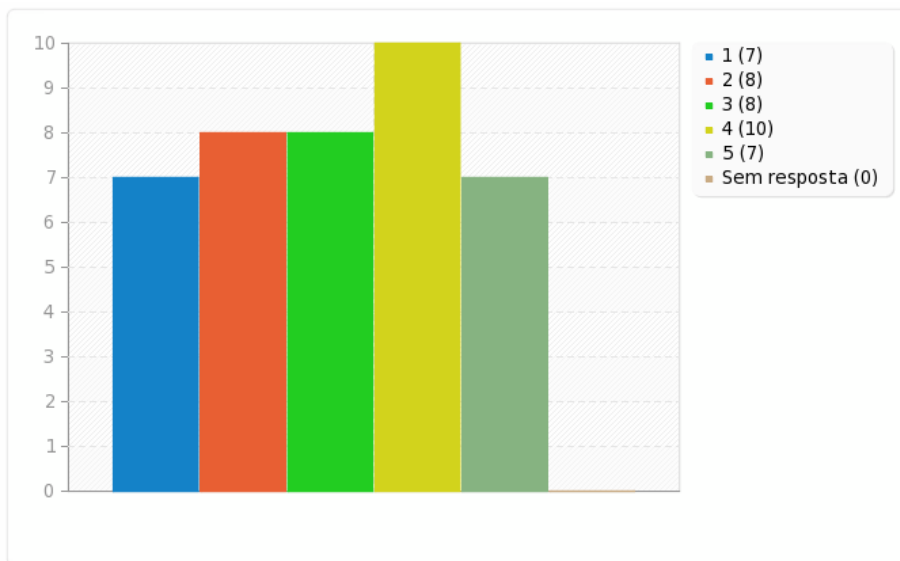
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	5	12.50%	32.50%
Discordo (2)	8	20.00%	
Concordo ligeiramente (3)	19	47.50%	47.50%
Concordo (4)	7	17.50%	
Concordo completamente (5)	1	2.50%	20.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		2.78	
Desvio Padrão		0.97	



**Campo de sumário para A01(SQ004)**

**Relativamente à colocação, acredito que...  
[Não serei colocado durante o 1º ano após o término do mestrado]**

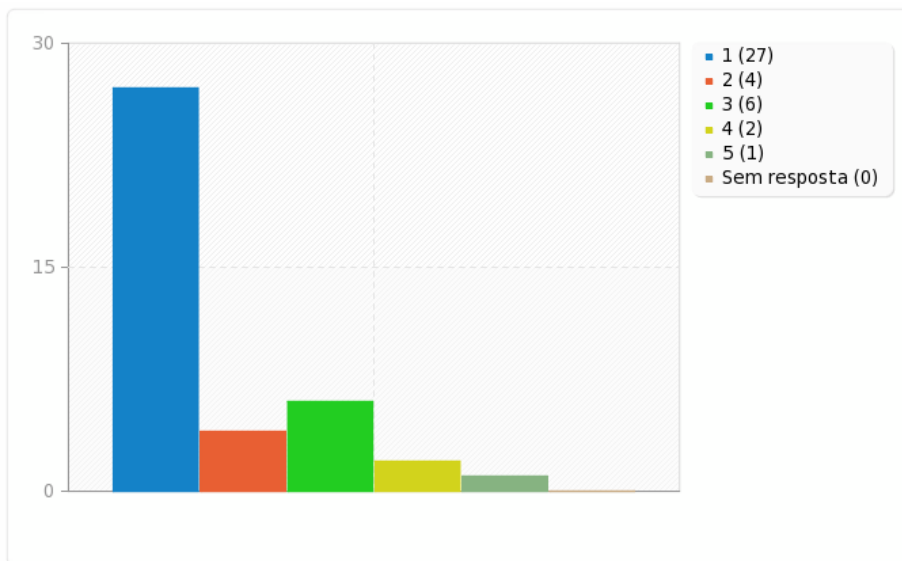
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	7	17.50%	37.50%
Discordo (2)	8	20.00%	
Concordo ligeiramente (3)	8	20.00%	20.00%
Concordo (4)	10	25.00%	
Concordo completamente (5)	7	17.50%	42.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.05	
Desvio Padrão		1.38	



**Campo de sumário para A01(SQ005)**

**Relativamente à colocação, acredito que...  
[Não serei colocado em momento algum]**

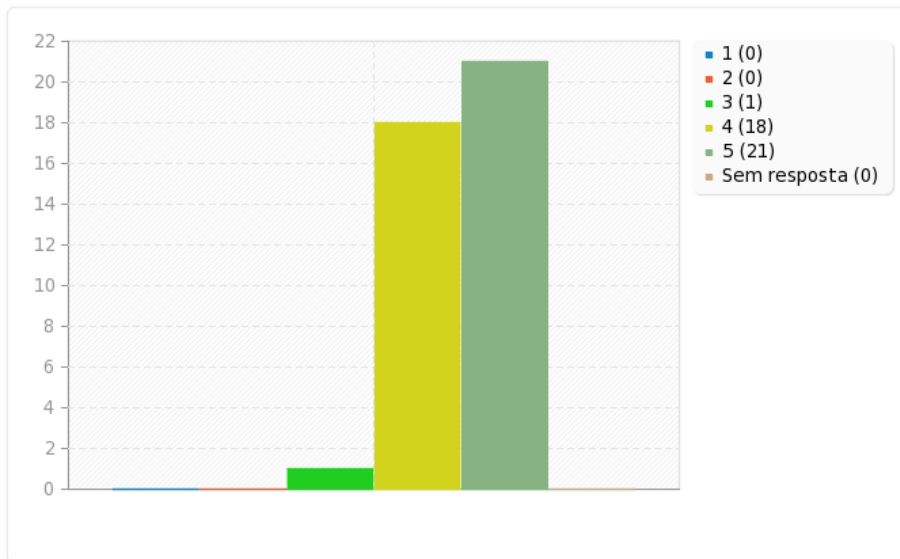
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	27	67.50%	77.50%
Discordo (2)	4	10.00%	
Concordo ligeiramente (3)	6	15.00%	15.00%
Concordo (4)	2	5.00%	
Concordo completamente (5)	1	2.50%	7.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		1.65	
Desvio Padrão		1.08	



**Campo de sumário para B02(SQ001)**

**Relativamente ao contexto, acredito que serei colocado (a)...  
[...numa escola privada]**

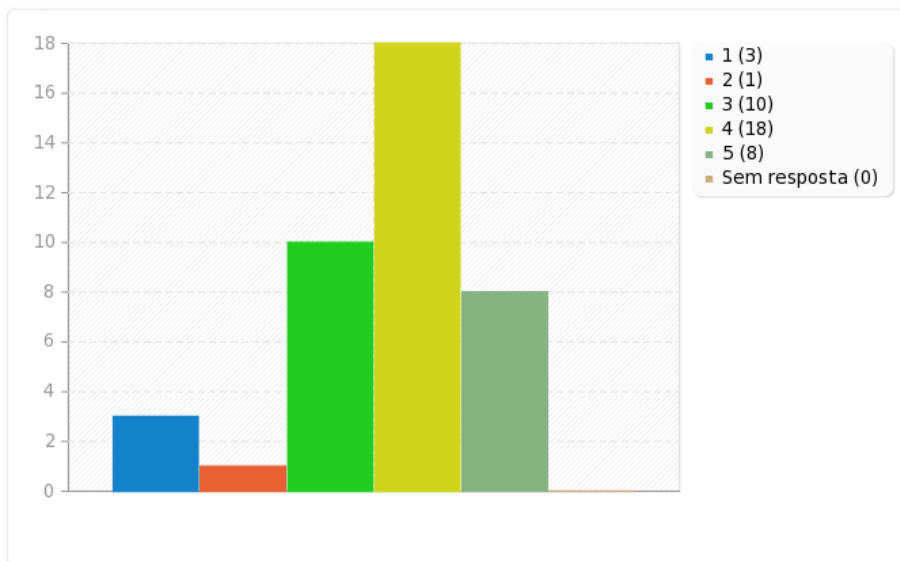
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	0	0.00%	0.00%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	1	2.50%	2.50%
Concordo (4)	18	45.00%	
Concordo completamente (5)	21	52.50%	97.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.5	
Desvio Padrão		0.55	



**Campo de sumário para B02(SQ002)**

**Relativamente ao contexto, acredito que serei colocado (a)...  
[...numa Instituição Particular de Solidariedade Social]**

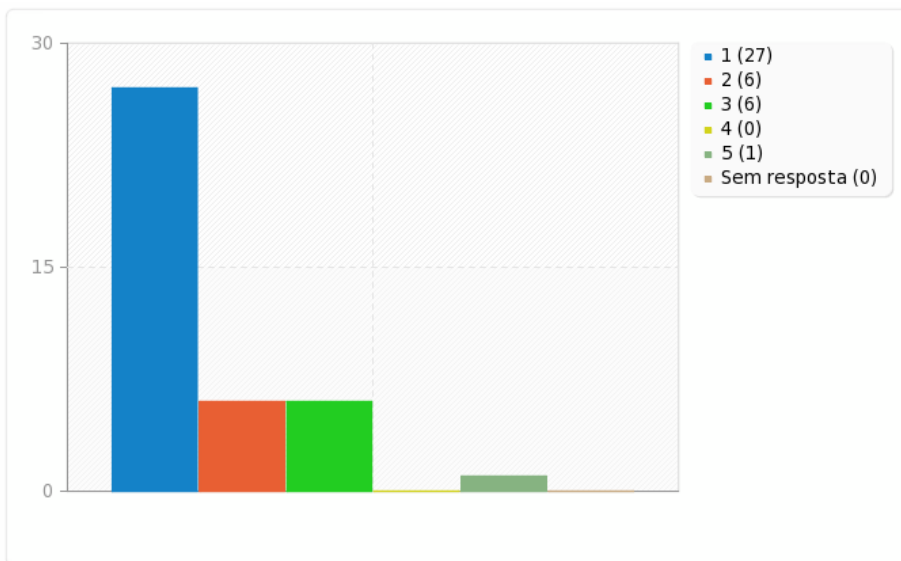
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	3	7.50%	10.00%
Discordo (2)	1	2.50%	
Concordo ligeiramente (3)	10	25.00%	25.00%
Concordo (4)	18	45.00%	
Concordo completamente (5)	8	20.00%	65.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.68	
Desvio Padrão		1.07	



**Campo de sumário para B02(SQ003)**

**Relativamente ao contexto, acredito que serei colocado (a)...  
[...no ensino público]**

<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	27	67.50%	82.50%
Discordo (2)	6	15.00%	
Concordo ligeiramente (3)	6	15.00%	15.00%
Concordo (4)	0	0.00%	
Concordo completamente (5)	1	2.50%	2.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		1.55	
Desvio Padrão		0.93	



### Campo de sumário para B03

#### Se a decisão de colocação dependesse apenas da sua vontade, onde gostaria de ser colocado?

	Contagem	Porcentagem
Resposta	40	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

#### Respostas:

- No ensino público.
- Numa escola pública, apesar de por vezes as condições das escolas privadas serem melhores.
- No ensino público
- Gostaria de ser colocada numa escola privada.
- No ensino público
- Uma vez que não tenho experiência alguma, gostava de experimentar os dois contextos.
- Qualquer escola, ainda de preferencialmente ensino público, privado e só por fim IPSS.
- Oeiras, Ensino público
- Ensino público
- No ensino público
- no ensino público
- No ensino público.
- No meu primeiro ano preferia ser colocada numa escola privada
- No ensino público ou numa instituição onde pudesse trabalhar utilizando um modelo com que me identificasse.
- Ensino privado
- no ensino público
- No ensino público.
- Perto de casa de modo a que a energia fosse gasta a preparar atividades e momentos interessantes, motivadores e educativos para os meus alunos e não nas deslocações...
- No ensino público
- Gostaria de trabalhar num colégio privado. No entanto, face à situação do país, não deverei recusar qualquer proposta.
- Torres Vedras
- Numa escola privada

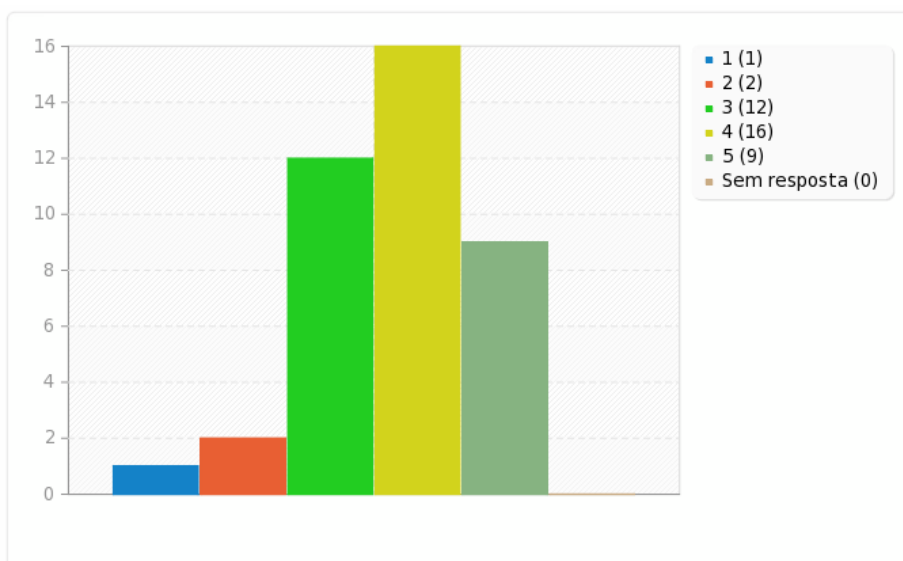
- No Ensino Público
- Não tenho grande preferência, cada contexto tem as suas vantagens.
- Centro Hellen Keller
- No ensino público.
- sem preferência
- Escola pública
- No ensino público
- Ensino Público
- Em qualquer uma das hipóteses.
- Na zona de Sintra
- Numa escola privada
- Numa escola privada ou ipss
- Publico
- Escola privada
- No ensino público
- Numa escola pública, na minha área de residência ou arredores.
- Ensino Público
- Numa escola privada

**Campo de sumário para C04(SQ001)**

**Relativamente à situação profissional/ nível escolar, acredito que a minha colocação...**

**[Será como professor de substituição]**

Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	7.50%
Discordo (2)	2	5.00%	
Concordo ligeiramente (3)	12	30.00%	30.00%
Concordo (4)	16	40.00%	
Concordo completamente (5)	9	22.50%	62.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.75	
Desvio Padrão		0.95	

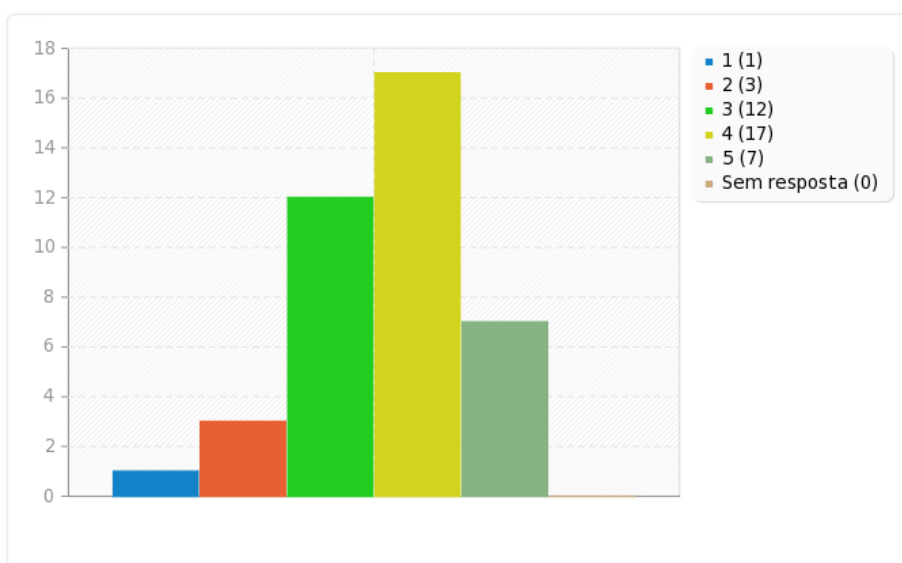


**Campo de sumário para C04(SQ002)**

**Relativamente à situação profissional/ nível escolar, acredito que a minha colocação...**

**[Será como professor de apoio]**

Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	10.00%
Discordo (2)	3	7.50%	
Concordo ligeiramente (3)	12	30.00%	30.00%
Concordo (4)	17	42.50%	
Concordo completamente (5)	7	17.50%	60.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.65	
Desvio Padrão		0.95	

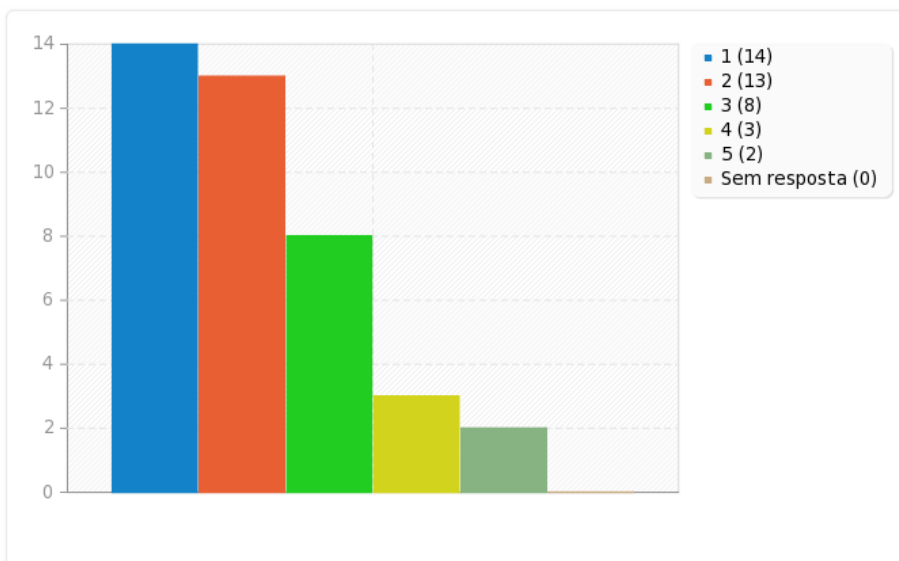


**Campo de sumário para C04(SQ003)**

**Relativamente à situação profissional/ nível escolar, acredito que a minha colocação...**

**[Será como professor bibliotecário]**

Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	14	35.00%	67.50%
Discordo (2)	13	32.50%	
Concordo ligeiramente (3)	8	20.00%	20.00%
Concordo (4)	3	7.50%	
Concordo completamente (5)	2	5.00%	12.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		2.15	
Desvio Padrão		1.14	

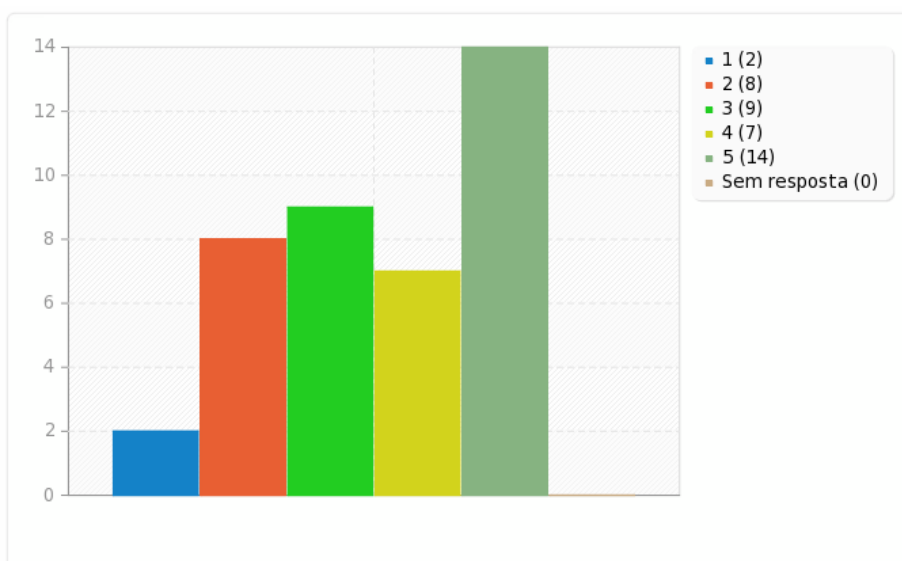


**Campo de sumário para C04(SQ004)**

**Relativamente à situação profissional/ nível escolar, acredito que a minha colocação...**

**[Será como professor das AEC]**

<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	2	5.00%	25.00%
Discordo (2)	8	20.00%	
Concordo ligeiramente (3)	9	22.50%	22.50%
Concordo (4)	7	17.50%	
Concordo completamente (5)	14	35.00%	52.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.58	
Desvio Padrão		1.3	

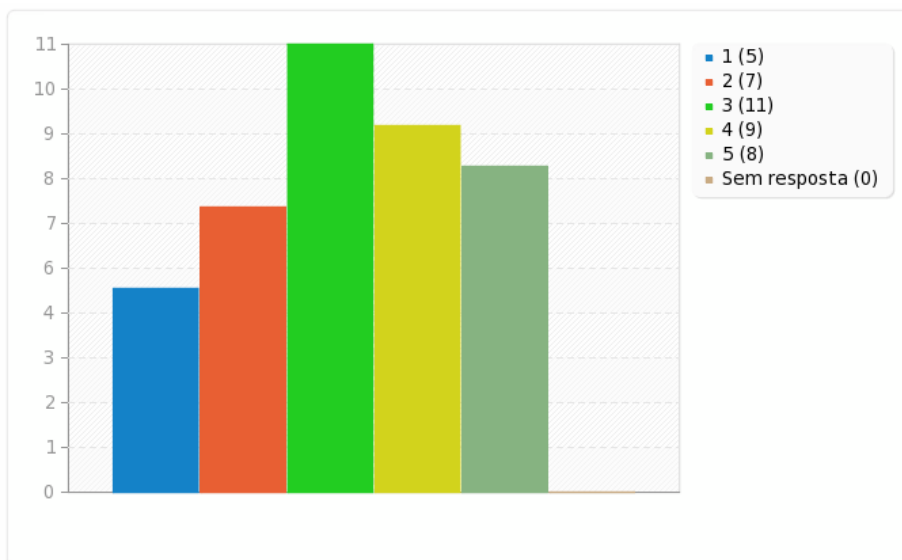


**Campo de sumário para C04(SQ005)**

**Relativamente à situação profissional/ nível escolar, acredito que a minha colocação...**

**[Será como professor titular de turma no 1º Ciclo ou no 2º Ciclo]**

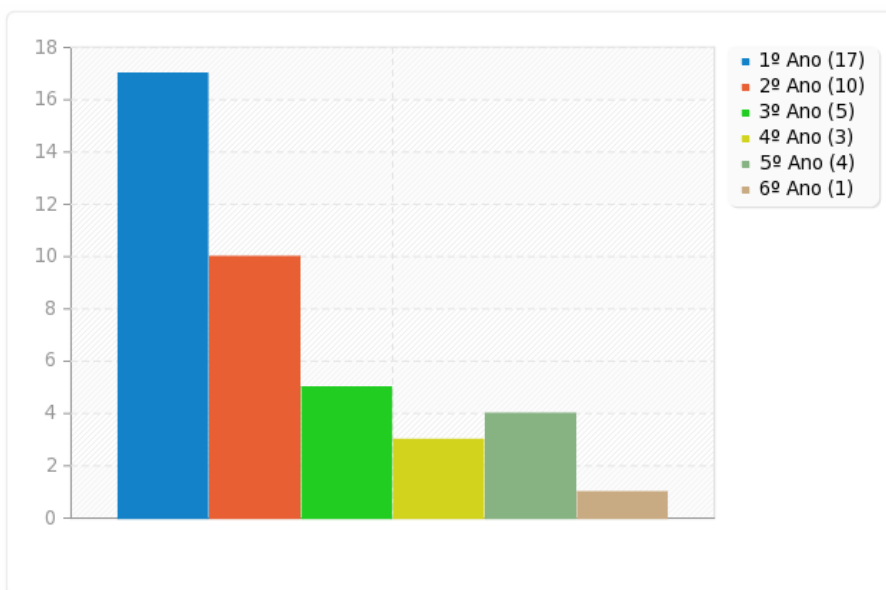
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	5	12.50%	30.00%
Discordo (2)	7	17.50%	
Concordo ligeiramente (3)	11	27.50%	27.50%
Concordo (4)	9	22.50%	
Concordo completamente (5)	8	20.00%	42.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.2	
Desvio Padrão		1.3	



### Campo de sumário para C05

Indique o ano de escolaridade que considera mais provável

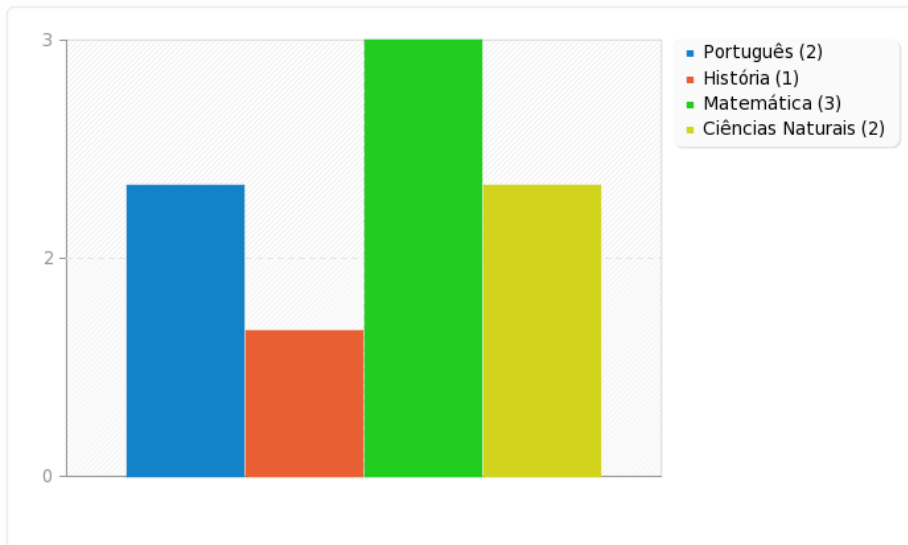
Resposta	Contagem	Porcentagem
1º Ano (SQ001)	17	42.50%
2º Ano (SQ002)	10	25.00%
3º Ano (SQ003)	5	12.50%
4º Ano (SQ004)	3	7.50%
5º Ano (SQ005)	4	10.00%
6º Ano (SQ006)	1	2.50%



### Campo de sumário para C05A

Se for colocado(a) no 5º ano, as duas disciplinas onde gostaria de lecionar

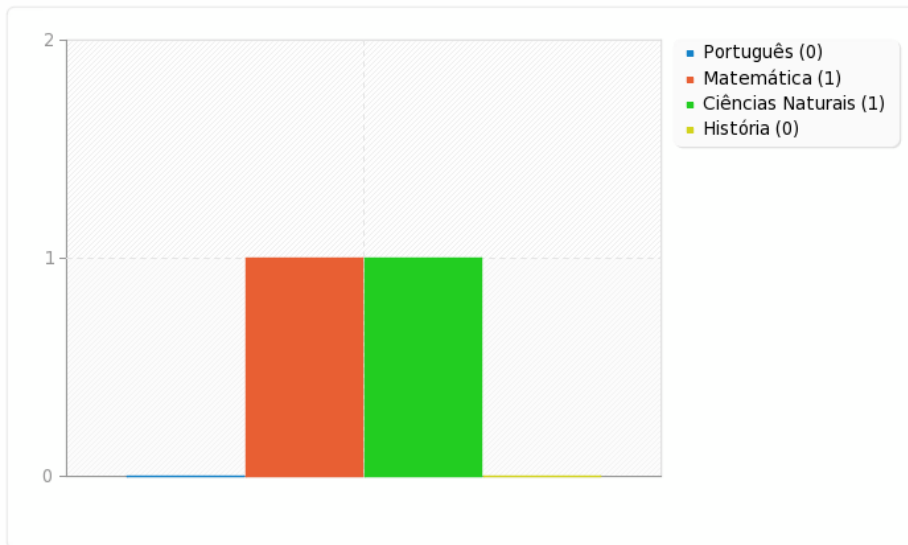
Resposta	Contagem	Porcentagem
Português (SQ001)	2	50.00%
História (SQ002)	1	25.00%
Matemática (SQ003)	3	75.00%
Ciências Naturais (SQ004)	2	50.00%



### Campo de sumário para C05B

Se for colocado(a) no 6º ano, as duas disciplinas onde gostaria de lecionar

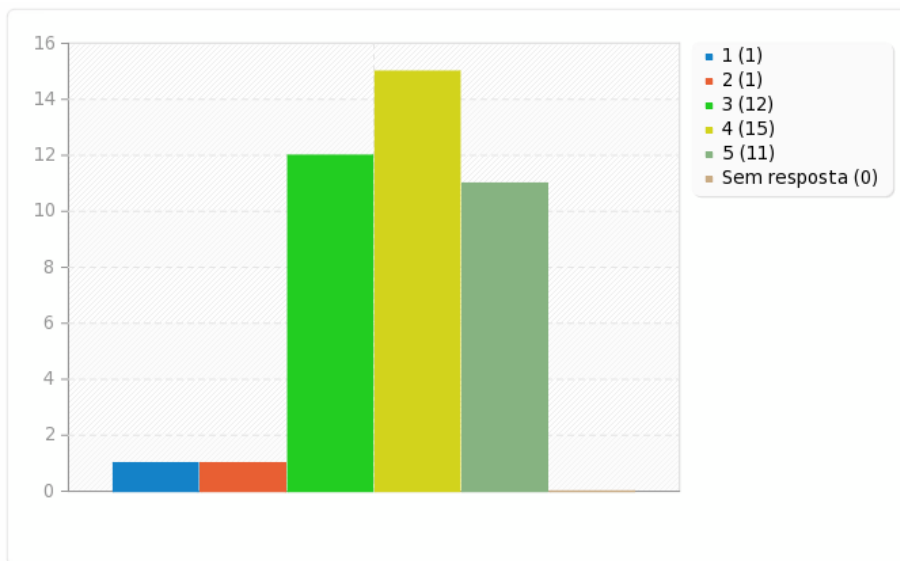
Resposta	Contagem	Porcentagem
Português (SQ001)	0	0.00%
Matemática (SQ002)	1	100.00%
Ciências Naturais (SQ003)	1	100.00%
História (SQ004)	0	0.00%



**Campo de sumário para D07(SQ001)**

**Relativamente aos colegas...  
[Serei bem recebido]**

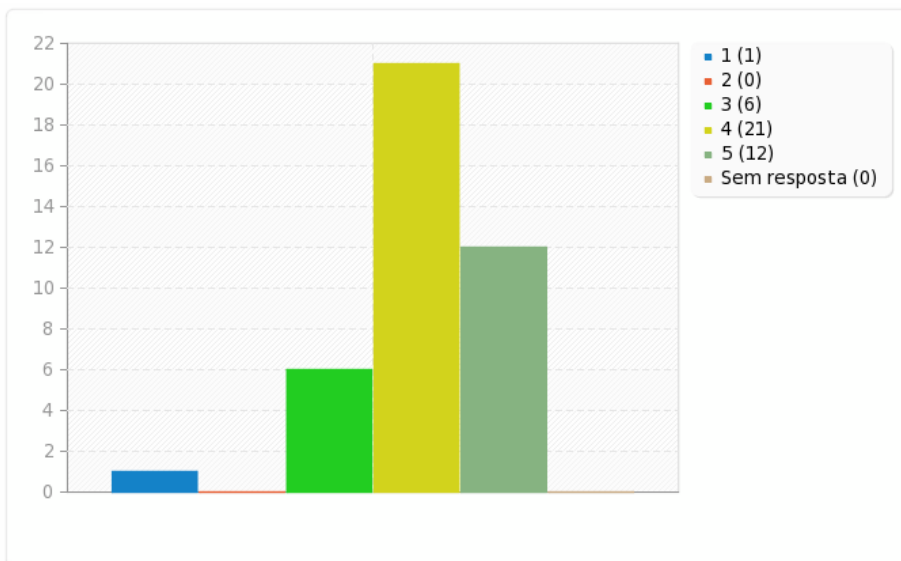
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	5.00%
Discordo (2)	1	2.50%	
Concordo ligeiramente (3)	12	30.00%	30.00%
Concordo (4)	15	37.50%	
Concordo completamente (5)	11	27.50%	65.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.85	
Desvio Padrão		0.95	



**Campo de sumário para D07(SQ002)**

**Relativamente aos colegas...  
[Integrar-me-ei bem]**

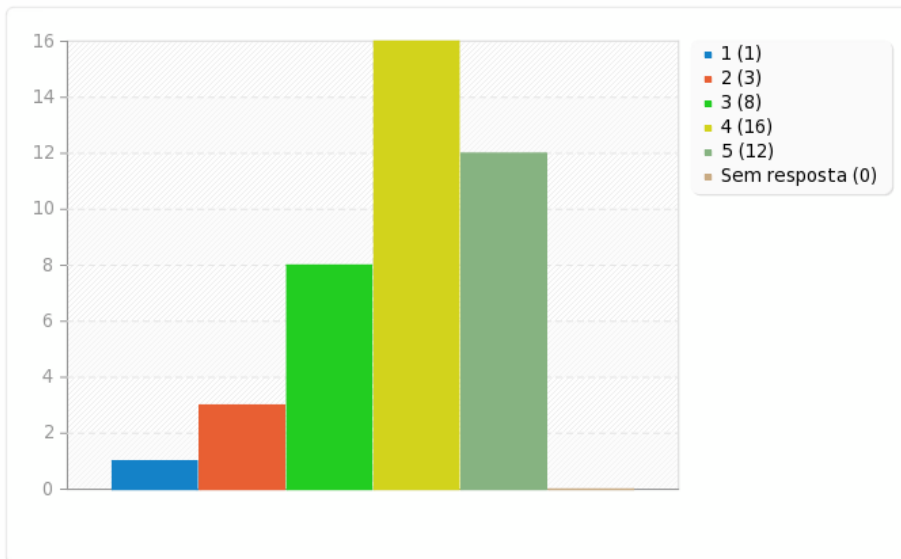
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	6	15.00%	15.00%
Concordo (4)	21	52.50%	
Concordo completamente (5)	12	30.00%	82.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.08	
Desvio Padrão		0.83	



### Campo de sumário para D07(SQ003)

Relativamente aos colegas...  
[Sentir-me-ei à vontade para pedir ajuda quando for necessário]

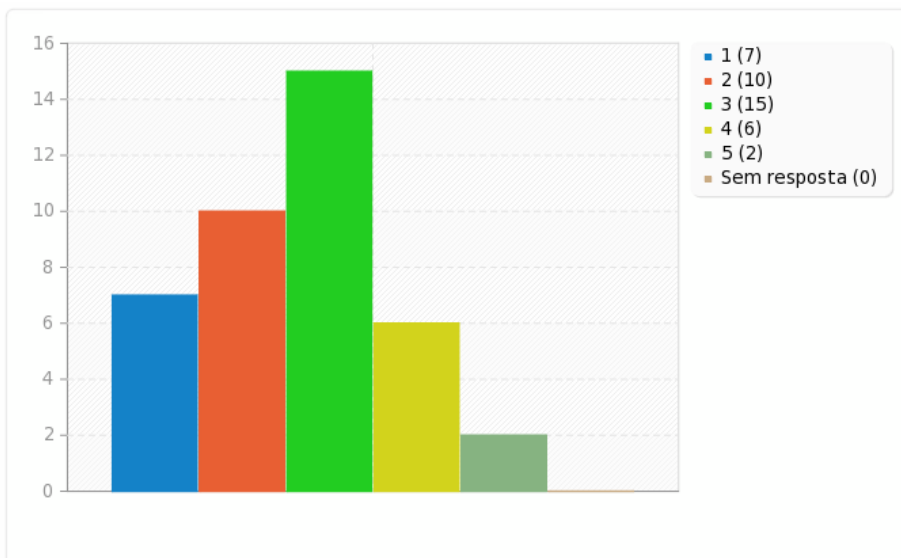
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	10.00%
Discordo (2)	3	7.50%	
Concordo ligeiramente (3)	8	20.00%	20.00%
Concordo (4)	16	40.00%	
Concordo completamente (5)	12	30.00%	70.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.88	
Desvio Padrão		1.02	



**Campo de sumário para D07(SQ004)**

**Relativamente aos colegas...  
[Irão perceber que preciso de ajuda e irão ter comigo]**

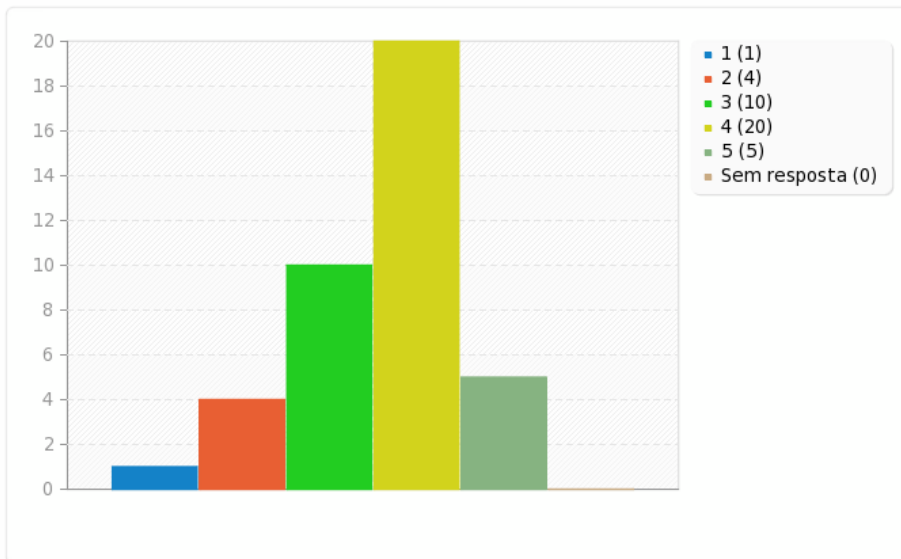
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	7	17.50%	42.50%
Discordo (2)	10	25.00%	
Concordo ligeiramente (3)	15	37.50%	37.50%
Concordo (4)	6	15.00%	
Concordo completamente (5)	2	5.00%	20.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		2.65	
Desvio Padrão		1.1	



**Campo de sumário para D07(SQ005)**

**Relativamente aos colegas...  
[Serei capaz de expor os meus receios, as minhas dúvidas...]**

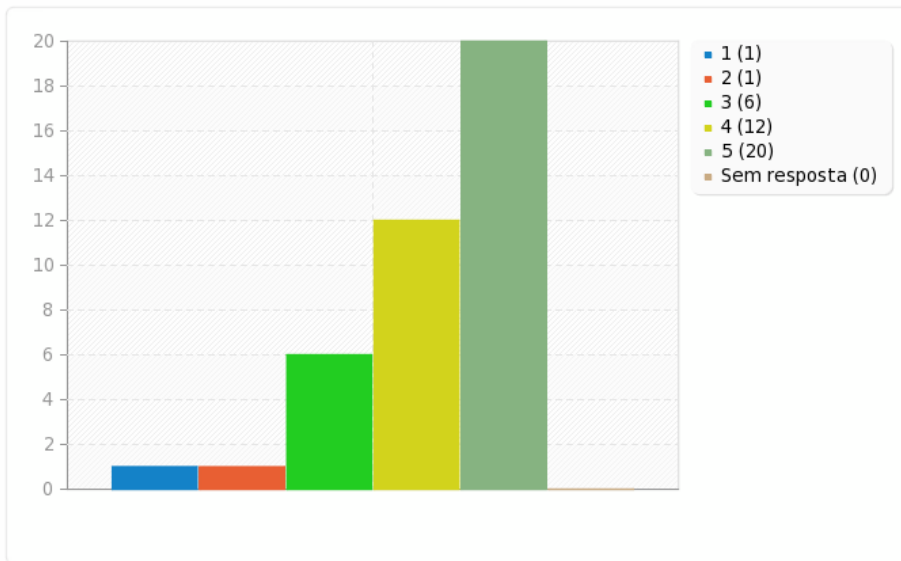
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	12.50%
Discordo (2)	4	10.00%	
Concordo ligeiramente (3)	10	25.00%	25.00%
Concordo (4)	20	50.00%	
Concordo completamente (5)	5	12.50%	62.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.6	
Desvio Padrão		0.93	



**Campo de sumário para D08(SQ001)**

**Iremos refletir/ discutir sobre assuntos relacionados com:  
[a escola]**

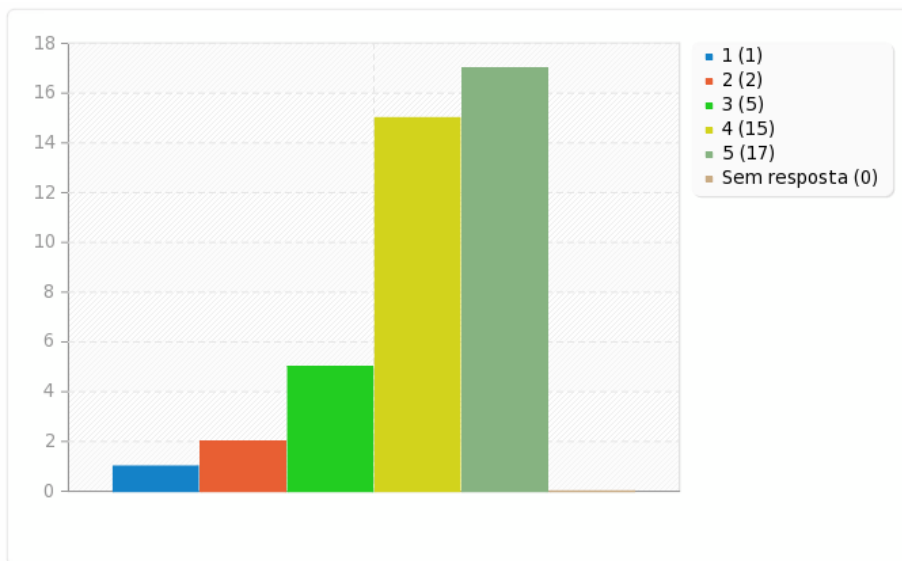
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	5.00%
Discordo (2)	1	2.50%	
Concordo ligeiramente (3)	6	15.00%	15.00%
Concordo (4)	12	30.00%	
Concordo completamente (5)	20	50.00%	80.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.23	
Desvio Padrão		0.97	



**Campo de sumário para D08(SQ002)**

**Iremos refletir/ discutir sobre assuntos relacionados com:  
[a sala de aula]**

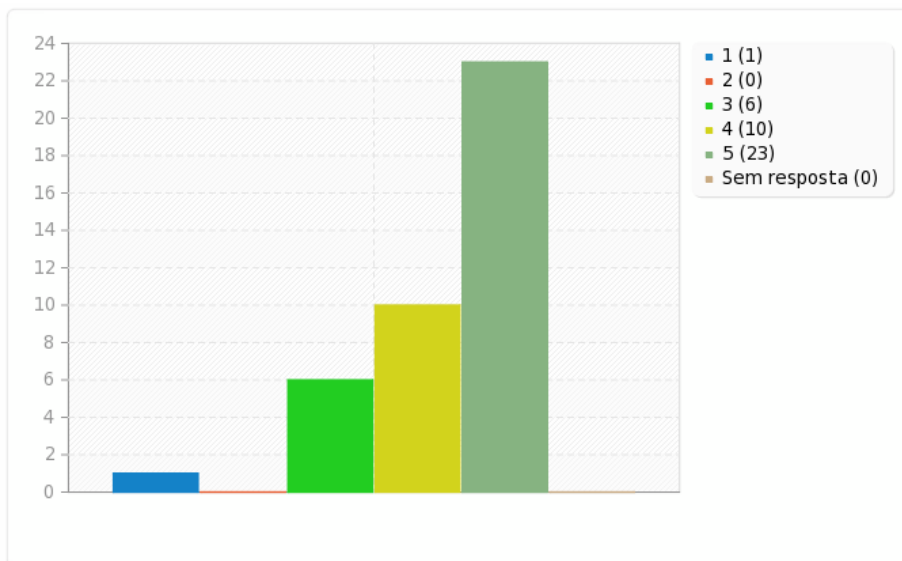
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	7.50%
Discordo (2)	2	5.00%	
Concordo ligeiramente (3)	5	12.50%	12.50%
Concordo (4)	15	37.50%	
Concordo completamente (5)	17	42.50%	80.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.13	
Desvio Padrão		0.99	



**Campo de sumário para D08(SQ003)**

**Iremos refletir/ discutir sobre assuntos relacionados com:  
[os alunos]**

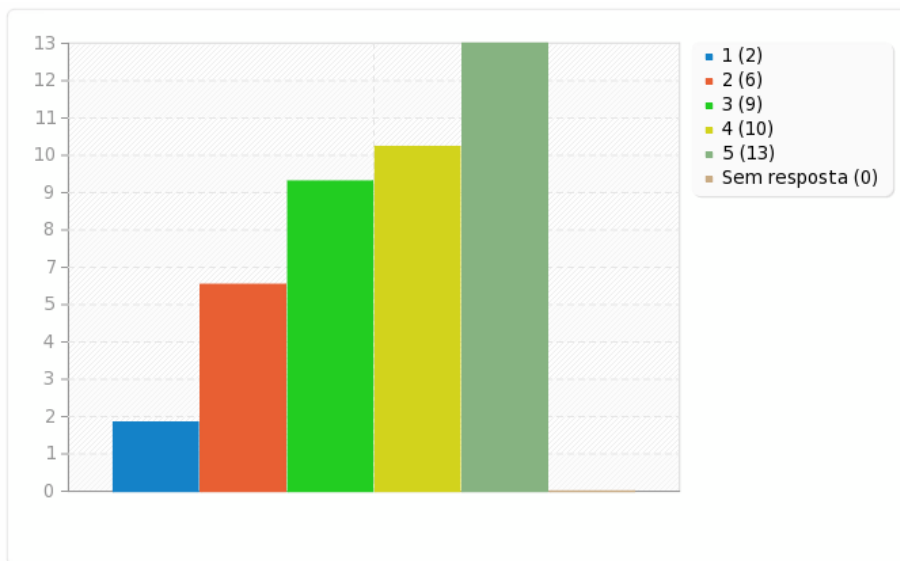
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	6	15.00%	15.00%
Concordo (4)	10	25.00%	
Concordo completamente (5)	23	57.50%	82.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.35	
Desvio Padrão		0.92	



**Campo de sumário para D08(SQ004)**

**Iremos refletir/ discutir sobre assuntos relacionados com:  
[os métodos de ensino]**

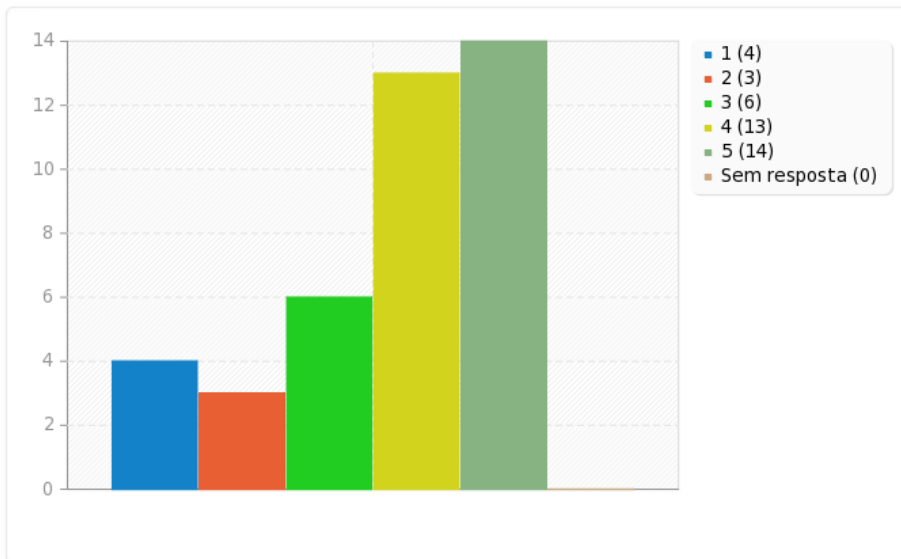
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	2	5.00%	20.00%
Discordo (2)	6	15.00%	
Concordo ligeiramente (3)	9	22.50%	22.50%
Concordo (4)	10	25.00%	
Concordo completamente (5)	13	32.50%	57.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.65	
Desvio Padrão		1.23	



**Campo de sumário para D08(SQ005)**

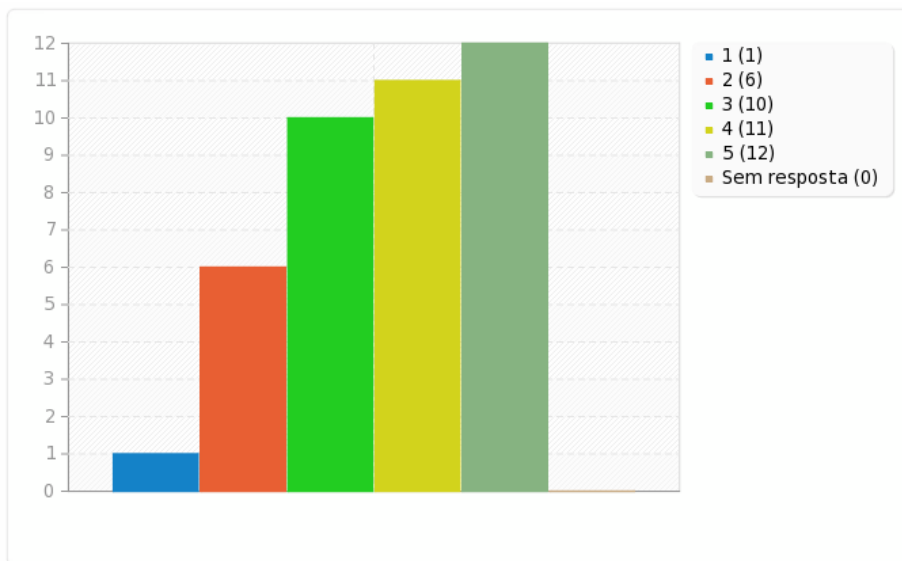
**Iremos refletir/ discutir sobre assuntos relacionados com:  
[os materiais pedagógicos]**

<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	4	10.00%	17.50%
Discordo (2)	3	7.50%	
Concordo ligeiramente (3)	6	15.00%	15.00%
Concordo (4)	13	32.50%	
Concordo completamente (5)	14	35.00%	67.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.75	
Desvio Padrão		1.3	



**Campo de sumário para D09(SQ001)**  
**Em relação aos materiais pedagógicos...**  
**[Iremos partilhar materiais]**

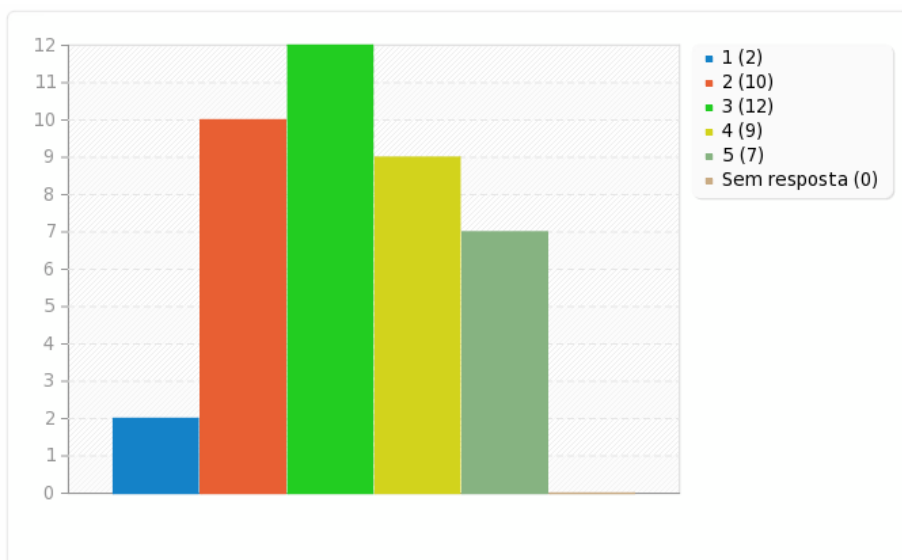
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	17.50%
Discordo (2)	6	15.00%	
Concordo ligeiramente (3)	10	25.00%	25.00%
Concordo (4)	11	27.50%	
Concordo completamente (5)	12	30.00%	57.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.68	
Desvio Padrão		1.14	



**Campo de sumário para D09(SQ002)**

**Em relação aos materiais pedagógicos...  
[Iremos planificar e preparar materiais em conjunto]**

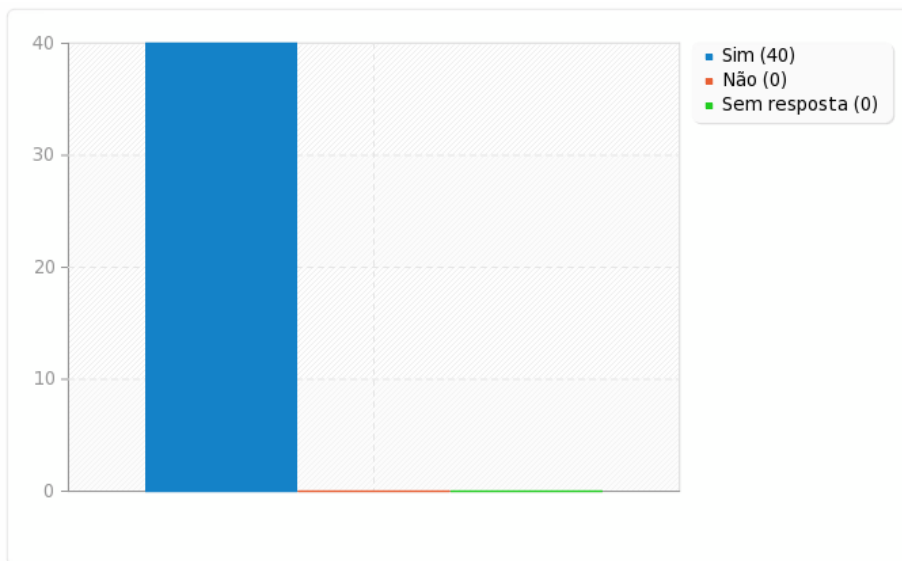
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	2	5.00%	30.00%
Discordo (2)	10	25.00%	
Concordo ligeiramente (3)	12	30.00%	30.00%
Concordo (4)	9	22.50%	
Concordo completamente (5)	7	17.50%	40.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.23	
Desvio Padrão		1.17	



### Campo de sumário para D10

#### Irei recorrer aos colegas mais experientes?

Resposta	Contagem	Percentagem
Sim (Y)	40	100.00%
Não (N)	0	0.00%
Sem resposta	0	0.00%



Campo de sumário para D10A		
Recorrerei aos colegas mais experientes porque...		
	Contagem	Porcentagem
Resposta	40	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Respostas:

- certamente terão uma visão mais realista do ensino e do funcionamento da aula e da escola.
- Poderão identificar mais facilmente se as minhas estratégias são ou não as melhores.
- Podem ter sugestões a fazer relativamente a métodos de trabalho e em relação ao tipo de relações que se devem ter relativamente a algum problema que surja.
- já conhecem a escola e os métodos utilizados.
- necessitarei de conselhos por parte de quem já tem experiência pedagógica
- são professores com mais experiência e serão capazes de me ajudar nas minhas dúvidas e receios iniciais, disponibilizando técnicas e métodos que promovam uma boa qualidade do ensino.
- Conhecem provavelmente as turmas, sabem qual o melhor método de ensino a aplicar. Ainda assim, não significa que irei seguir todas as indicações dadas por estes. irei procurar criar o meu método de ensino-trabalho.
- Tem mais experiência e conhecimento prático
- Sendo um colega com maior experiência profissional irá ajudar-me a tomar as melhores opções e a clarificar as minhas dúvidas.
- Porque acredito que podem ser uma ajuda para o meu trabalho, não só por terem mais experiência no ensino, como também por ser provável que conheçam de anos anteriores o estabelecimento de ensino e os alunos
- Possuem mais experiência na implementação de materiais pedagógicos, rotinas e atividades de exploração, sistematização e avaliação de conteúdos, assim como no estabelecimento de relações com os alunos, encarregados de educação e outros elementos do contexto educativo, ou seja conhecem mais estratégias pedagógicas e sabem como posso adaptar de melhor forma o ensino às características do contexto.
- Pelo conhecimento que têm dada a sua experiência, em particular ao nível da relação pedagógica.

- Os anos de prática educativa são uma mais-valia para a elaboração imediata de estratégias que apoiem os alunos, que resolvam conflitos, ... A experiência é também útil para a compreensão da gestão escolar.
- Por terem mais experiência poderão ser capazes de me ajudar e partilhar ideias e vivências.
- têm outra noção do que é a realidade (a sala de aula, planificações, socialização entre as pessoas ...)
- poderão dar-me informações e conselhos relevantes relativamente à forma de como lidar com os alunos mais "problemáticos"
- Já sabem o que é mais ou o que é menos adequado para determinada situação.
- A experiência ajuda a colmatar mais facilmente as fragilidades encontradas no contexto.
- Trocar impressões com o intuito de melhorar o meu trabalho.
- Têm experiência e hábito de trabalho. Assim, terão muito para me ensinar.
- É gratificante aprender e trocar ideias com quem tem mais experiência
- Devido à sua experiência poder me ao ajudar
- Podem ter materiais que possa utilizar ou podem dar uma opinião construtiva de como melhorar os que criei.
- podem ajudar-me a conhecer melhor a escola em questão, as suas dinâmicas, como também, enriquecer o meu caminho profissional através da partilha das suas experiências.
- me poderão dar boas sugestões para ultrapassar as minhas dificuldades
- Os colegas mais experientes possuem um maior domínio didático e metodológico, bem como ao nível da relação escola-família.
- terão melhores conselhos para dar e também mais soluções para possíveis problemas
- Porque considero que os professores devem trabalhar numa lógica de cooperação. E terminado o meu percurso académico, será no terreno e com a prática que poderei continuar a evoluir. Sei que a experiência de outros colegas poderá contribuir para essa evolução! Mas sei também que poderei contribuir com ideias novas. Tenho a certeza de que esta partilha é fundamental para qualquer profissional de ensino (em início de carreira e ao longo de todo o seu percurso enquanto professor).
- Têm mais experiência, saberão como me ajudar. Poderão partilhar materiais pertinentes.
- Têm mais experiência, logo mais capacidade de ajudar e de refletir sobre os diversos aspetos.

- já se encontram a trabalhar há mais anos e, provavelmente, conhecerão as melhores estratégias e métodos de ensino.
- Precisamente por terem mais anos de experiência e mais noções do contexto real.
- Têm mais experiência de ensino
- Porque a experiência traz pontos de vista diferentes e podem ser uma forma de refletir melhor sobre o assunto em causa.
- Podem ensinar-me mais sobre a profissão na sua vertente prática
- Têm mais experiência no campo
- tem mais conhecimentos à partida
- Porque sabem melhor como atuar em cada circunstância.
- Poderão partilhar comigo estratégias de ensino que tenham resultado com os seus alunos anteriores (por exemplo na iniciação à leitura e à escrita) e materiais pedagógicos que tenham previamente concebido.
- Porque certamente sabem mais pelo que a vida de professor os ensinou.

#### **Campo de sumário para D10B**

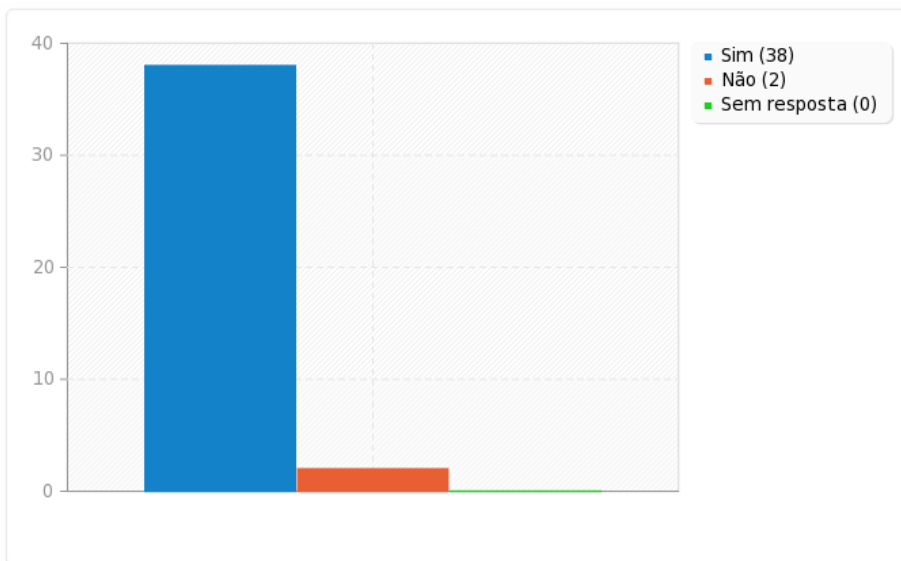
#### **Não recorrerei aos colegas mais experientes porque...**

	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Resposta	0	0.00%
Sem resposta	0	0.00%

**Campo de sumário para D11**

**Irei recorrer aos colegas menos experientes?**

<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Sim (Y)	38	95.00%
Não (N)	2	5.00%
Sem resposta	0	0.00%



**Campo de sumário para D11A**  
**Recorrerei aos colegas menos experientes porque...**

	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Resposta	38	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Respostas:

- terão, provavelmente, ideias inovadoras e uma vontade de fazer mais e melhor.
- Têm estratégias mais originais e recentes, normalmente.
- Podemos apoiar-nos mutuamente e entreajudar-nos
- de qualquer modo terão mais experiência do que eu, visto que estou a iniciar a carreira docente.
- dar-me-ão apoio
- na minha opinião aprendemos sempre algo de novo, até mesmo com quem apresenta menor experiência. O facto de serem professores em início de carreira têm, por norma, ideias, técnicas, métodos e estratégias mais inovadoras e que também nos podem ajudar a promover práticas educativas de qualidade.
- Apesar de serem menos experientes, não significa que não são conhecedores. Quem sabe até que estes não serão uma fonte de inovação.
- Têm ideias também e algumas pessoas são melhores numas áreas e outras noutras, pelo que juntas podem aprender e crescer
- Embora seja um colega com menos experiência, certamente que me poderá auxiliar nos momentos de maior dificuldade. Por outro lado, poderá ser mais compreensível, uma vez que esteve numa situação semelhante à minha há menos tempo do que um colega mais experiente.
- Acredito que a troca de ideias entre pessoas com menos experiência podem ser muito enriquecedoras.
- Irei recorrer a colegas com menos experiência, pois todos os elementos do contexto educativo têm algo de positivo a agregar, na medida em que todas as pessoas passam por contextos diferentes, fazendo com que adquiram conhecimentos e perspetivas distintas. Para além disso, serão provavelmente pessoas que se formaram à menos tempo, logo terão acesso a métodos e estratégias mais recentes.
- Talvez tenham mais presente os sentimentos inerentes aos primeiros anos de ensino. Recorrerei também por valorizar os seus conhecimentos e experiências, tal como acontece com os colegas mais experientes.

- Qualquer ajuda/sugestão/novas ideias são úteis.
- Apesar de serem menos experientes também terão ideias que poderão ser utilizadas e colocadas em prática.
- será sempre uma mais-valia obter informações de todas as partes, quer ao nível da docência, quer ao nível da não docência. A instituição escola é um todo, como tal todas as vertentes são importantes.
- para partilhar dúvidas
- Têm ideias novas que ainda não foram postas em prática, mas que podem ser inovadoras.
- O curso que frequentaram para estarem habilitados ao ensino é mais moderno e dinâmico pelo que poderemos trocar ideias para a concretização de atividades.
- Todas as opiniões e impressões são válidas e poderão ser construtivas, independentemente da experiência do colega.
- Terão a formação inicial mais presente pelo que terei em quem me apoiar e quem partilhe os meus receios.
- Menos experiência não significa incompetência
- Todas as visões são válidas
- Menos experiência não é, taxativamente, sinónimo de menor competência, e vice-versa.
- trazem sempre novas ideias e perspetivas sobre a aprendizagem.
- partilham das minhas incertezas e procuram apoio tal como eu
- Apesar de menos experientes possuem um quadro teórico-prático de referência mais consistente do que um professor que inicia a sua carreira profissional.
- Pelas mesmas razões que mencionei na resposta anterior.
- Poderão sugerir ideias mais inovadoras e pertinentes. Poderemos ajudar-nos mutuamente e até pensar em soluções e estratégias em conjunto.
- É importante partilhar experiências e também assim se cresce.
- Os colegas menos experientes são aqueles cuja experiência é idêntica à minha e as bases do ensino Superior são também muito importantes pelo que uma comunicação com todo é importante
- Provavelmente irei sentir-me mais à vontade com professores que estão num mesmo nível que eu
- Porque ao serem menos experientes podem saber metodologias mais inovadoras
- É sempre bom ter uma segunda opção
- Têm outra perspetiva do meio, mais parecida com a minha, provavelmente

- também terão algo para me ensinar
- Porque também têm experiência, devemos aproveitar com as aprendizagens e lições de todos.
- Provavelmente finalizaram a sua formação mais recentemente e possuem conhecimento científico bastante atualizado.
- Porque terão passado mais recentemente pelas mesmas dificuldades que eu.

#### **Campo de sumário para D11B**

#### **Não recorrerei aos colegas menos experientes porque...**

	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Resposta	2	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

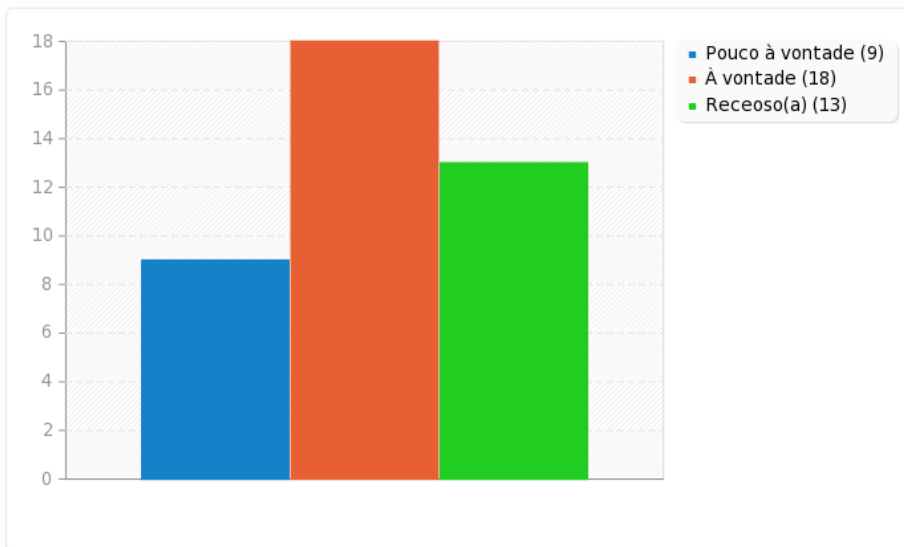
Respostas:

- não tiveram oportunidades para obter experiência em diferentes casos
- considero que os colegas com mais experiência poderão ajudar-me mais.

### Campo de sumário para D12

Nas reuniões de departamento, conselho de turma, ano, ciclo... sentir-me-ei

Resposta	Contagem	Percentagem
Pouco à vontade (SQ001)	9	22.50%
À vontade (SQ002)	18	45.00%
Receoso(a) (SQ003)	13	32.50%



**Campo de sumário para D12A**  
**Sentir-me-ei pouco à vontade, porque...**

	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Resposta	9	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Respostas:

- tratam-se das minhas primeiras reuniões neste âmbito.
- tenho muito pouca experiência em situações do mesmo género
- Nunca presenciei nenhuma.
- não conheço nem domino os procedimentos a ter nem o que é esperado de mim ou o que devo esperar dos outros
- Devido à falta de experiência.
- Numa fase inicial sentir-me-ei pouco à vontade uma vez que existirão, com certeza, questões que pela minha falta de experiência ainda não domino. Além disso, integrar um grupo de docentes que já tem as suas dinâmicas de trabalho e as suas ideias estruturadas irá obrigar-me a adaptar-me a essas dinâmicas. Penso que essa adaptação e o "à vontade" resultará da forma como os colegas me receberem e contribuirão para a minha integração.
- Inicialmente é natural que nos sintamos pouco à vontade pois não existe qualquer tipo de preparação a nível académico para esses momentos. pelo que acaba por ser tudo um pouco desconhecido.
- sou tímida
- Tenho pouca experiência e sentirei que tenho pouco a acrescentar em relação aos restantes.

Campo de sumário para D12B		
Sentir-me-ei à vontade, porque...		
	Contagem	Porcentagem
Resposta	18	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Respostas:

- são espaços de partilha e de tomada de decisões em que é importante estar seguro das convicções e métodos de trabalho.
- Estarei a par do que se passa com os alunos e saberei discutir os assuntos.
- As questões têm que ser discutidas, faladas e ao fim ao cabo os professores estão reunidos para melhor o ensino e fazer com que cada aluno tenha sucesso na sua vida escolar.
- Ainda que seja o meu primeiro ano enquanto professor, estou para essa função habilitada, ainda que saiba que posso falhar
- Um professor tem de mostrar confiança e acreditar nos seus princípios. Caso contrário, o seu trabalho poderá mostrar-se não credível.
- Poderei expor e esclarecer as minhas dúvidas.
- sempre me senti à vontade em várias circunstâncias, penso que é um aspeto positivo.
- São as situações exatas para expor os problemas,
- Estou segura do meu desempenho profissional.
- Preparar-me-ei para tal
- Gosto de partilhar metodologias, os progressos dos alunos, colocar questões e preocupações do momento em questão, saber da evolução e dinâmica das outras turmas e professores, conhecer melhor os restantes alunos e professores da escola.
- penso não ter dificuldade em apresentar as minhas ideias a partilha e troca de ideias é fundamental para crescer profissionalmente
- é um momento em que é necessário falarmos e discutirmos assuntos dos alunos, logo do interesse de todos.
- Havendo um bom ambiente de trabalho é normal sentir-me à vontade para partilhar e expor as minhas dúvidas e/ou dificuldades.
- Penso que os restantes colegas estão lá para me ajudar
- Sou tão qualificada como todos os presentes, e todos já passaram em algum momento das suas vidas pela situação em que me encontro
- Estarei bastante bem preparada.

- Colocarei as minhas dúvidas e pode ser uma possibilidade para partilhar receios, estratégias e metodologias.

<b>Campo de sumário para D12C</b>		
<b>Sentir-me-ei receoso(a), porque...</b>		
	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Resposta	13	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

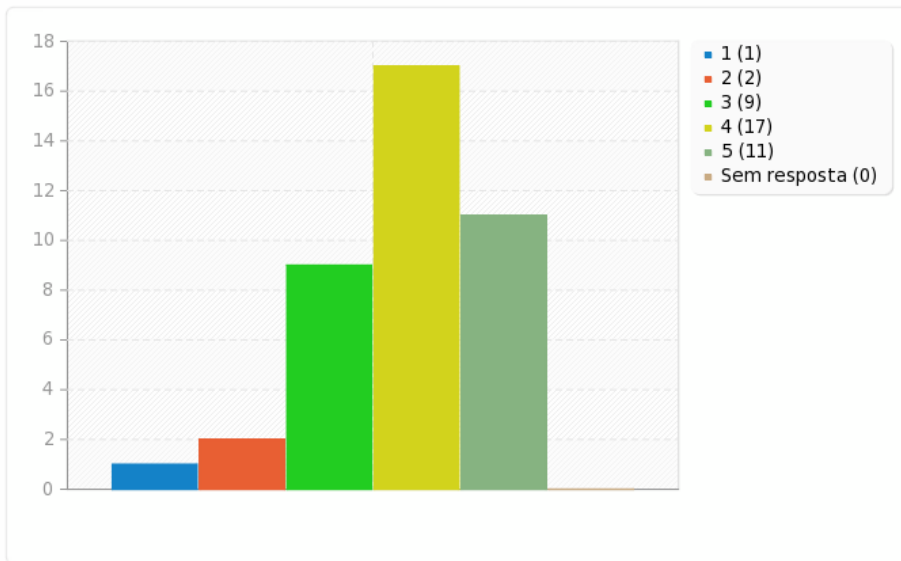
Respostas:

- Será a primeira vez em que estarei presente e não sei bem de que forma funciona.
- não possuo prática pedagógica
- nas primeiras reuniões é normal estar mais receosa, pois não somos preparados para estas situações e, por esta razão não sabemos como agir. No entanto, penso que tal só acontece nas primeiras reuniões, depois vamos adquirindo mais confiança e acabamos por conseguir gerir estas situações de melhor forma.
- É um ambiente novo e desconhecido
- Devido à minha inexperiência
- Porque não tenho experiências anteriores destes momentos, por isso não conheço muito bem como se processam e de que modo devo intervir nos mesmos.
- Uma experiência num estágio fez-me pensar que não sei se serão bem aceites "ideias novas".
- Principalmente pela falta de experiência. Nos primeiros encontros observarei os assuntos debatidos, as opiniões dos meus colegas...
- Nunca participei em nenhum e será tudo novidade pelo que terei muito para aprender em pouco tempo.
- A minha opinião pode não ser bem recebida
- Porque não tenho qualquer experiência, porque será tudo novidade para mim e porque tenho medo de não ser bem aceite.
- Há diversos aspetos que posso não dominar.
- Tenho pouca experiência

**Campo de sumário para E13(SQ001)**

**Relativamente aos órgãos de gestão, acredito que...  
[Serei bem recebido]**

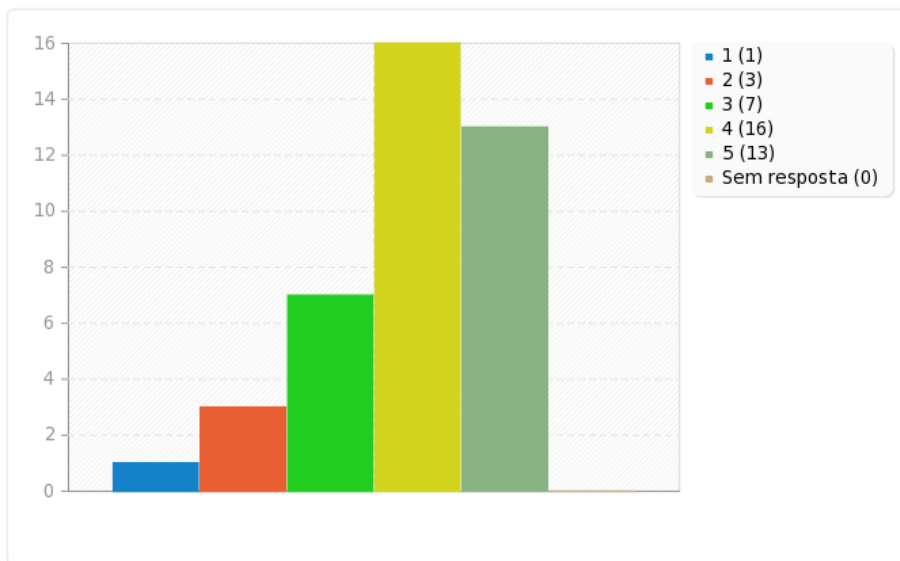
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	7.50%
Discordo (2)	2	5.00%	
Concordo ligeiramente (3)	9	22.50%	22.50%
Concordo (4)	17	42.50%	
Concordo completamente (5)	11	27.50%	70.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.88	
Desvio Padrão		0.97	



**Campo de sumário para E13(SQ002)**

**Relativamente aos órgãos de gestão, acredito que...  
[Recorrerei aos coordenadores e diretores sempre que necessário]**

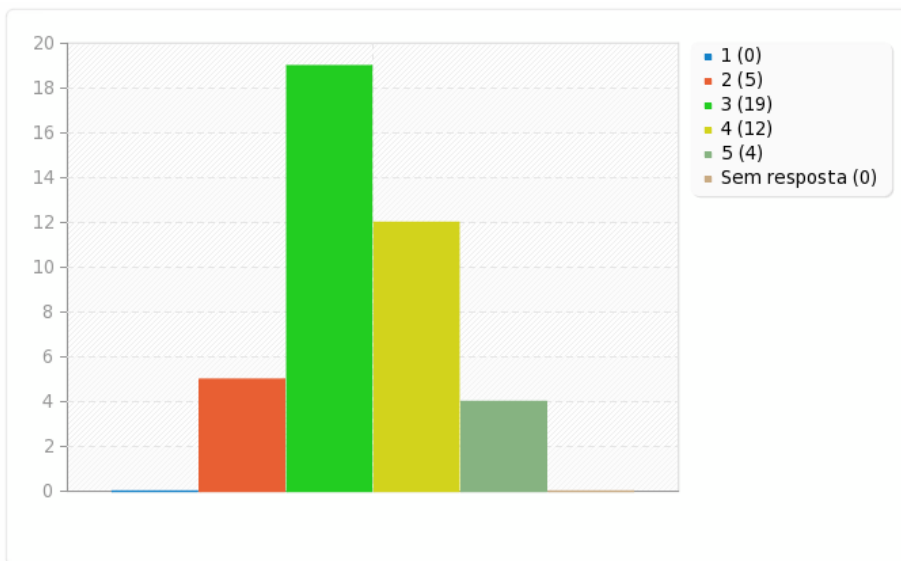
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	10.00%
Discordo (2)	3	7.50%	
Concordo ligeiramente (3)	7	17.50%	17.50%
Concordo (4)	16	40.00%	
Concordo completamente (5)	13	32.50%	72.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.93	
Desvio Padrão		1.02	



**Campo de sumário para E13(SQ003)**

**Relativamente aos órgãos de gestão, acredito que...  
[Os coordenadores e diretores estão sempre disponíveis para me ajudar]**

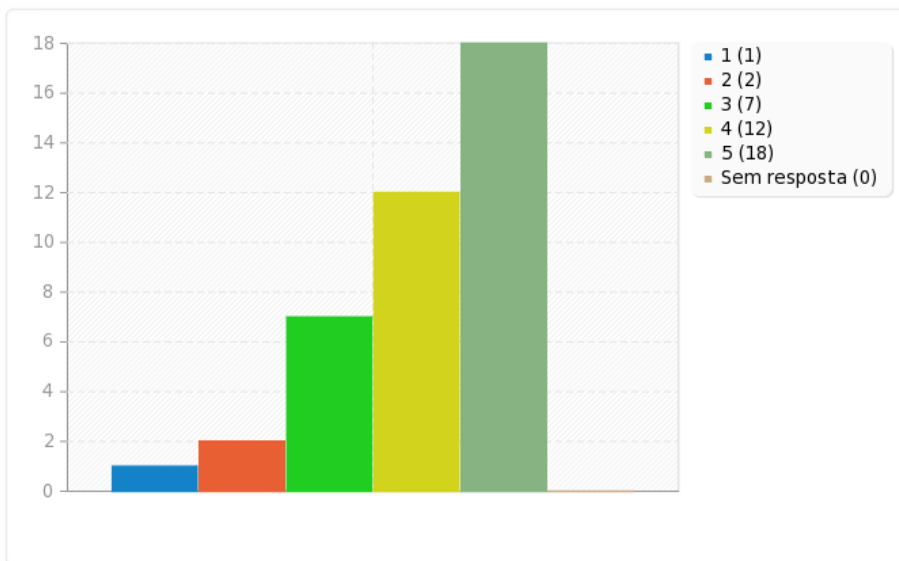
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	0	0.00%	12.50%
Discordo (2)	5	12.50%	
Concordo ligeiramente (3)	19	47.50%	47.50%
Concordo (4)	12	30.00%	
Concordo completamente (5)	4	10.00%	40.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.38	
Desvio Padrão		0.84	



**Campo de sumário para E13(SQ004)**

**Relativamente aos órgãos de gestão, acredito que...  
[Os coordenadores e diretores estarão atentos ao meu trabalho]**

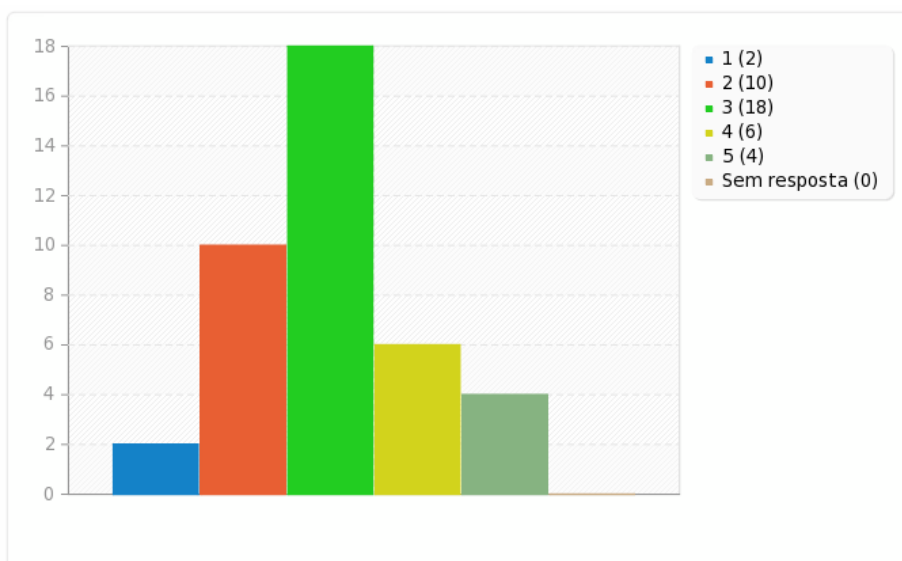
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	7.50%
Discordo (2)	2	5.00%	
Concordo ligeiramente (3)	7	17.50%	17.50%
Concordo (4)	12	30.00%	
Concordo completamente (5)	18	45.00%	75.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.1	
Desvio Padrão		1.03	



### Campo de sumário para E13(SQ005)

Relativamente aos órgãos de gestão, acredito que...  
[Os coordenadores e diretores promoverão debates e momentos de trabalho para que possamos evoluir]

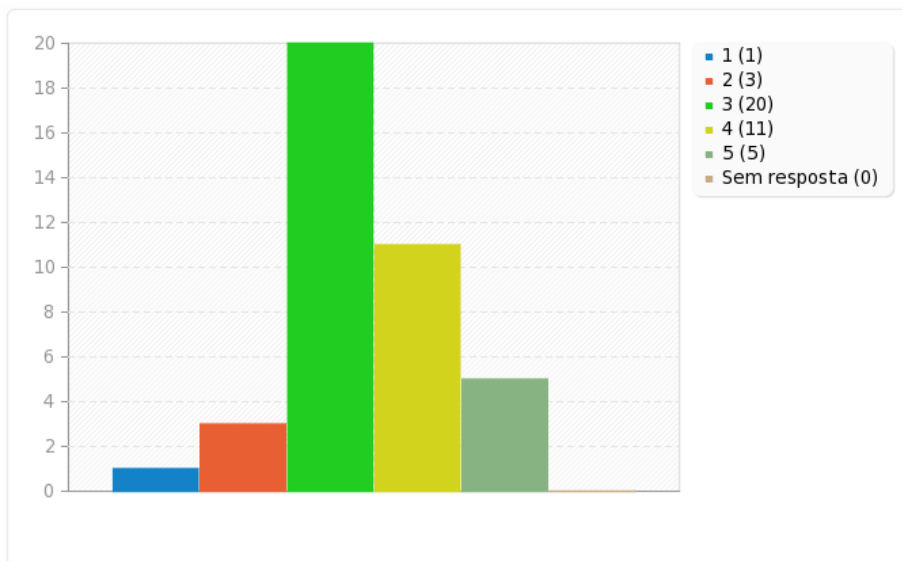
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	2	5.00%	30.00%
Discordo (2)	10	25.00%	
Concordo ligeiramente (3)	18	45.00%	45.00%
Concordo (4)	6	15.00%	
Concordo completamente (5)	4	10.00%	25.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3	
Desvio Padrão		1.01	



**Campo de sumário para E13(SQ006)**

**Relativamente aos órgãos de gestão, acredito que...  
[Os coordenadores e diretores serão modelos profissionais a seguir]**

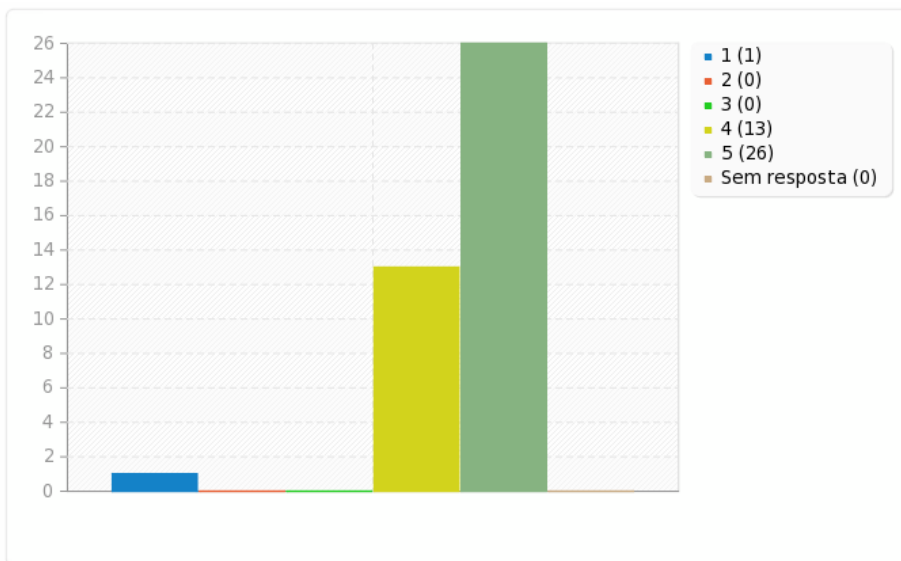
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	10.00%
Discordo (2)	3	7.50%	
Concordo ligeiramente (3)	20	50.00%	50.00%
Concordo (4)	11	27.50%	
Concordo completamente (5)	5	12.50%	40.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.4	
Desvio Padrão		0.9	



### Campo de sumário para F14(SQ001)

Relativamente aos alunos, acredito que...  
[Conseguirei estabelecer uma relação empática com os alunos]

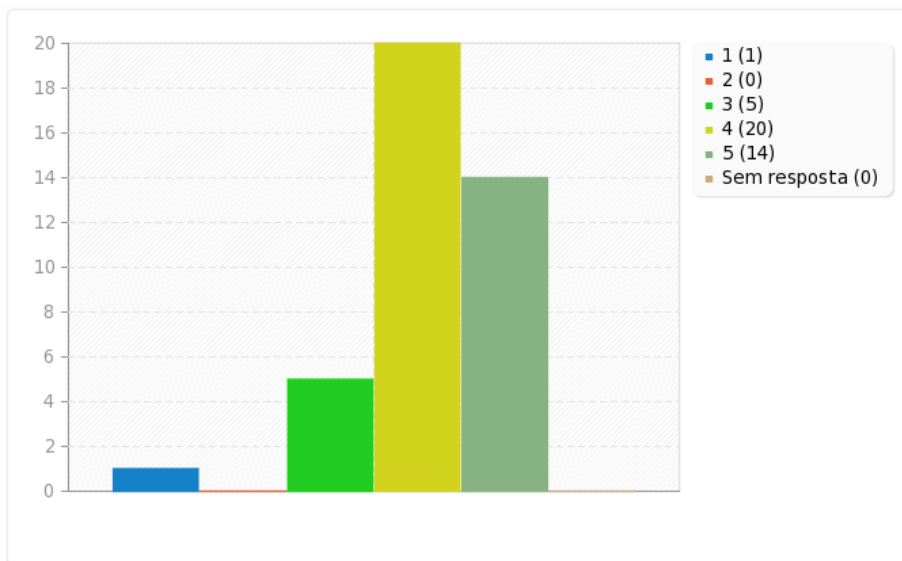
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	0.00%
Concordo ligeiramente (3)	0	0.00%	0.00%
Concordo (4)	13	32.50%	32.50%
Concordo completamente (5)	26	65.00%	65.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.58	
Desvio Padrão		0.75	



**Campo de sumário para F14(SQ002)**

**Relativamente aos alunos, acredito que...  
[Consegurei que me respeitem]**

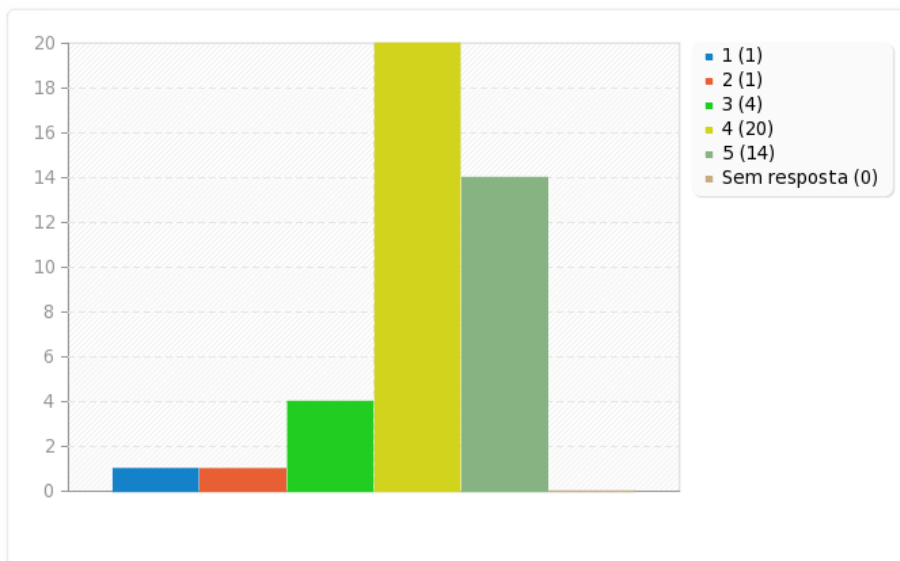
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	5	12.50%	12.50%
Concordo (4)	20	50.00%	
Concordo completamente (5)	14	35.00%	85.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.15	
Desvio Padrão		0.83	



**Campo de sumário para F14(SQ003)**

**Relativamente aos alunos, acredito que...  
[Serei capaz de estabelecer e fazer cumprir as regras da sala de aula]**

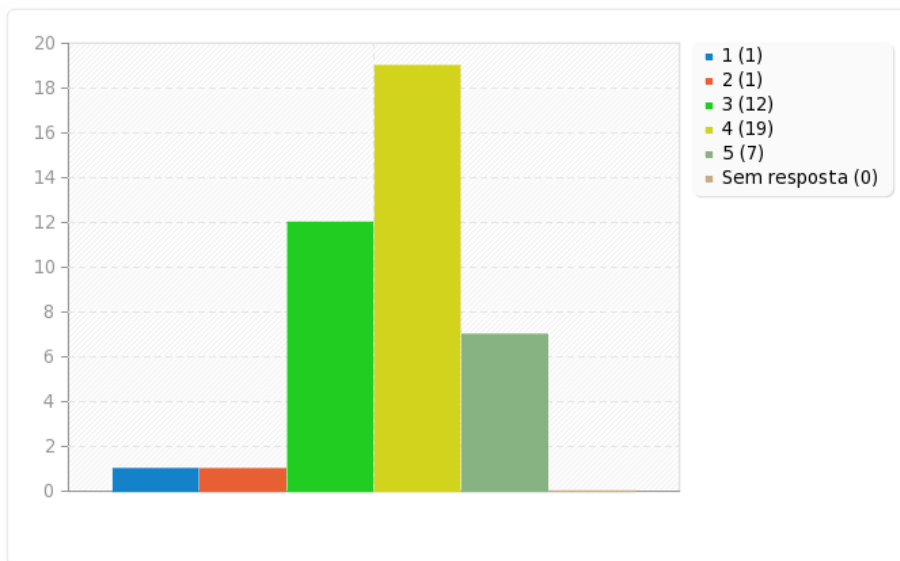
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	5.00%
Discordo (2)	1	2.50%	
Concordo ligeiramente (3)	4	10.00%	10.00%
Concordo (4)	20	50.00%	
Concordo completamente (5)	14	35.00%	85.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.13	
Desvio Padrão		0.88	



**Campo de sumário para F14(SQ004)**

**Relativamente aos alunos, acredito que...  
[Serei capaz de gerir eficazmente os conflitos existentes]**

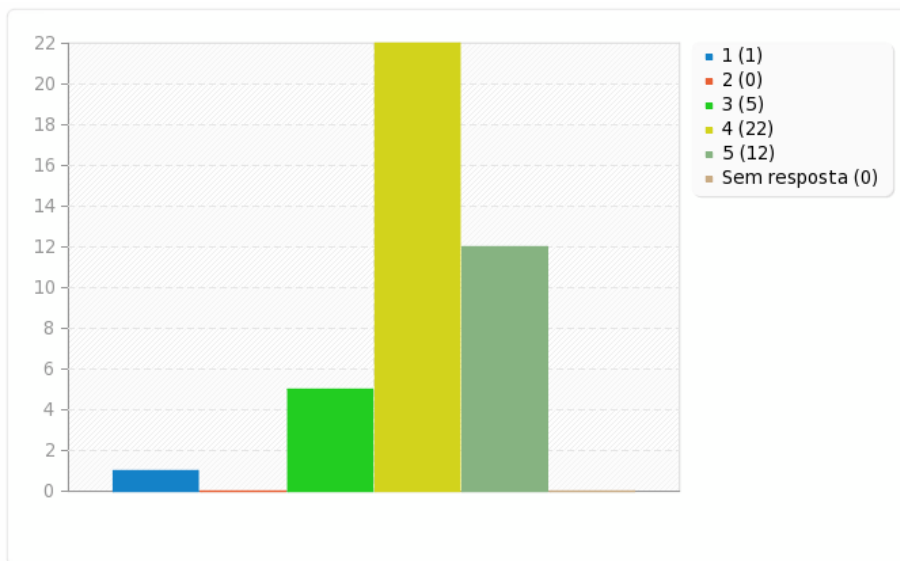
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	5.00%
Discordo (2)	1	2.50%	
Concordo ligeiramente (3)	12	30.00%	30.00%
Concordo (4)	19	47.50%	
Concordo completamente (5)	7	17.50%	65.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.75	
Desvio Padrão		0.87	



### Campo de sumário para F14(SQ005)

Relativamente aos alunos, acredito que...  
[Serei capaz de os motivar para a aprendizagem]

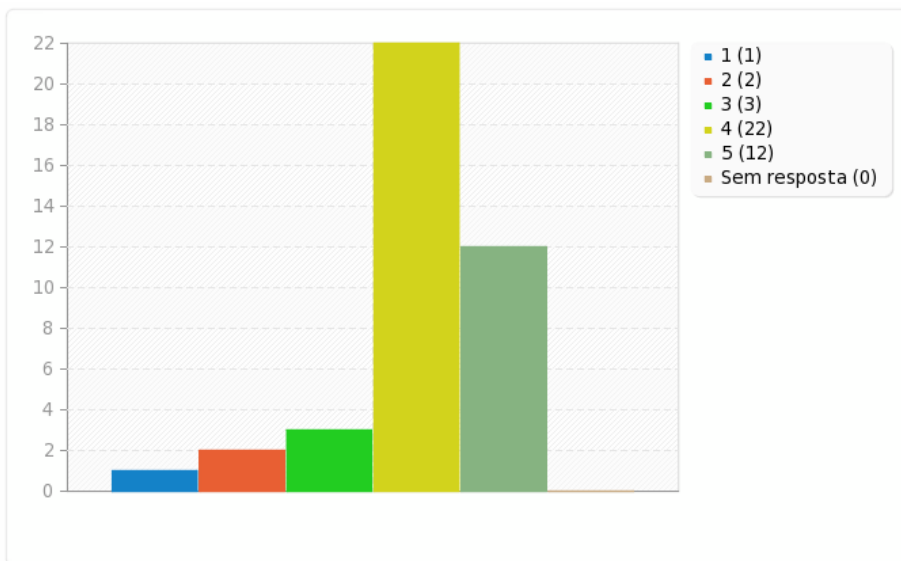
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	5	12.50%	12.50%
Concordo (4)	22	55.00%	
Concordo completamente (5)	12	30.00%	85.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.1	
Desvio Padrão		0.81	



**Campo de sumário para F14(SQ006)**

**Relativamente aos alunos, acredito que...  
[Serei capaz de dominar todos os conteúdos programáticos]**

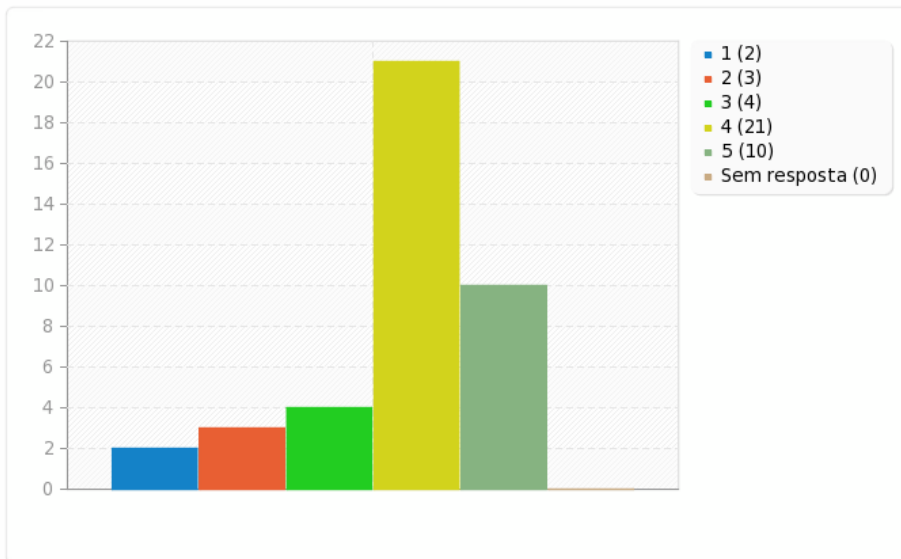
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	7.50%
Discordo (2)	2	5.00%	
Concordo ligeiramente (3)	3	7.50%	7.50%
Concordo (4)	22	55.00%	
Concordo completamente (5)	12	30.00%	85.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.05	
Desvio Padrão		0.9	



**Campo de sumário para F14(SQ007)**

**Relativamente aos alunos, acredito que...  
[Serei capaz de esclarecer todas as dúvidas que me colocam]**

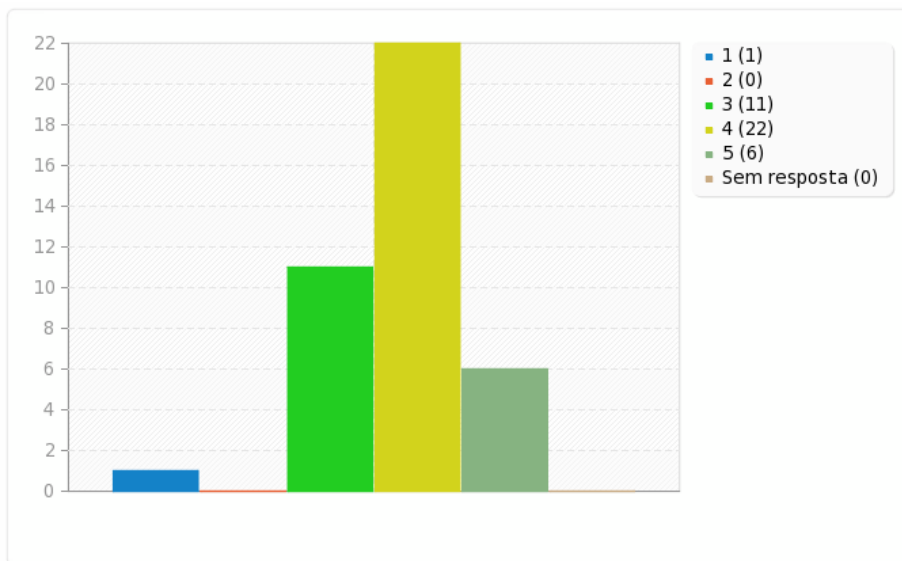
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	2	5.00%	12.50%
Discordo (2)	3	7.50%	
Concordo ligeiramente (3)	4	10.00%	10.00%
Concordo (4)	21	52.50%	
Concordo completamente (5)	10	25.00%	77.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.85	
Desvio Padrão		1.05	



**Campo de sumário para F14(SQ010)**

**Relativamente aos alunos, acredito que...  
[Serei capaz de os avaliar de forma correta e precisa]**

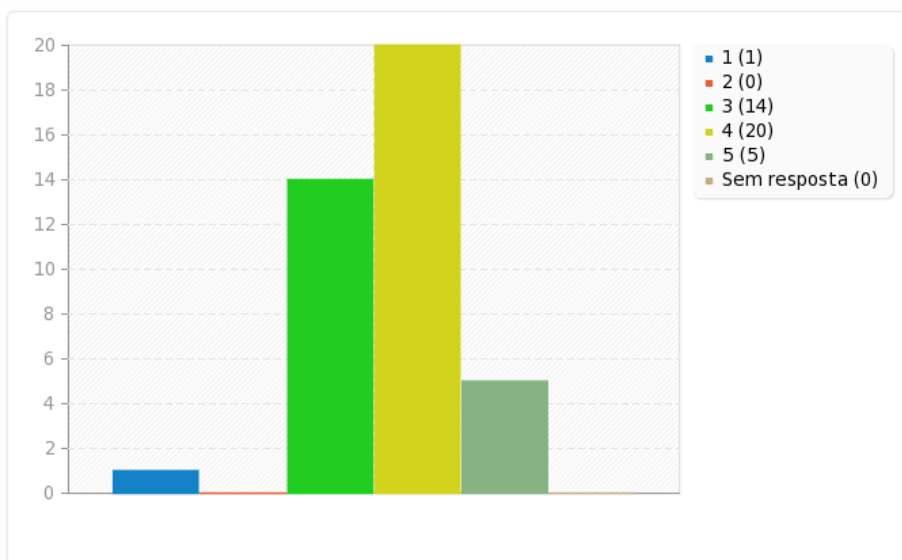
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	11	27.50%	27.50%
Concordo (4)	22	55.00%	
Concordo completamente (5)	6	15.00%	70.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.8	
Desvio Padrão		0.79	



**Campo de sumário para F14(SQ008)**

**Relativamente aos alunos, acredito que...  
[Os meus alunos terão bons resultados escolares]**

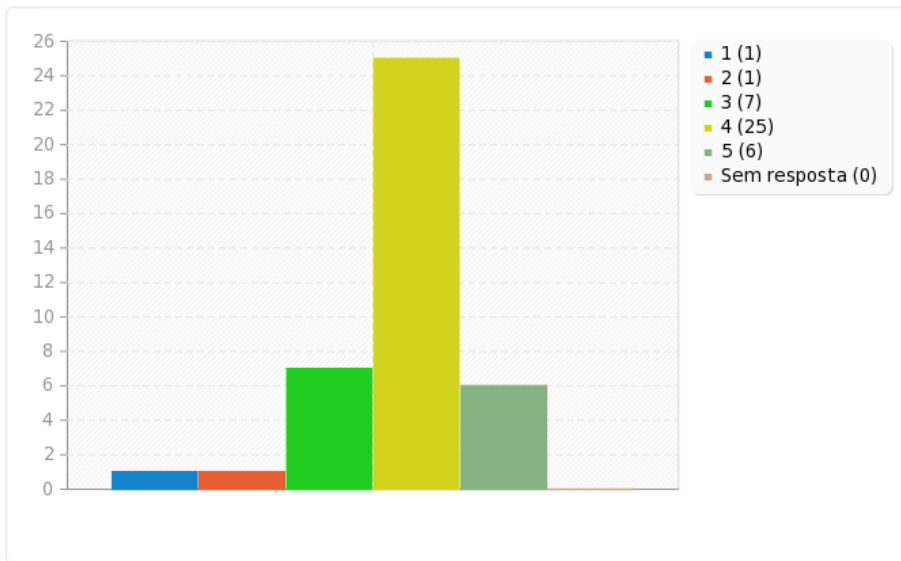
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	14	35.00%	35.00%
Concordo (4)	20	50.00%	
Concordo completamente (5)	5	12.50%	62.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.7	
Desvio Padrão		0.79	



**Campo de sumário para F14(SQ009)**

**Relativamente aos alunos, acredito que...  
[Serei considerado um bom professor]**

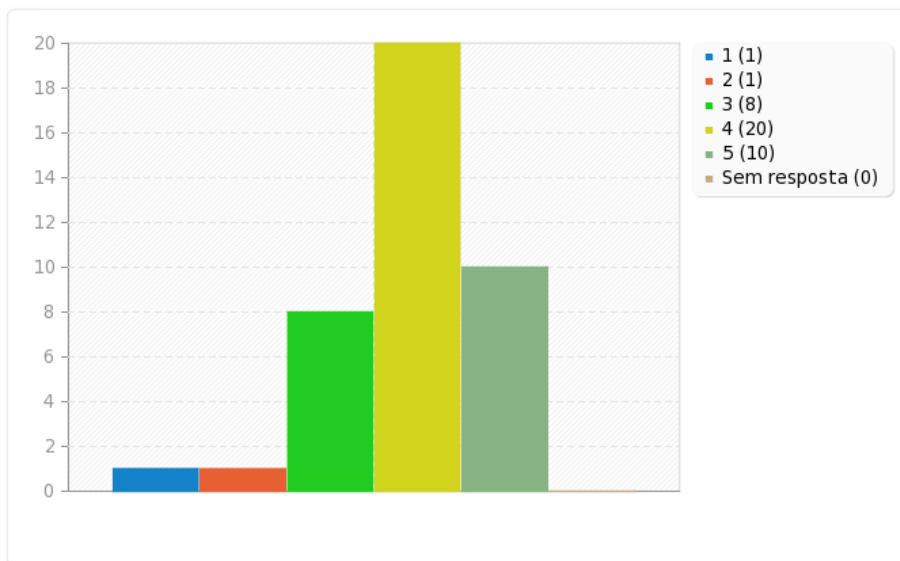
<b>Resposta</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Soma</b>
Discordo completamente (1)	1	2.50%	5.00%
Discordo (2)	1	2.50%	
Concordo ligeiramente (3)	7	17.50%	17.50%
Concordo (4)	25	62.50%	
Concordo completamente (5)	6	15.00%	77.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.85	
Desvio Padrão		0.8	



**Campo de sumário para G15(SQ001)**

**Relativamente aos pais e encarregados de educação, acredito que...  
[Serei respeitado enquanto professor]**

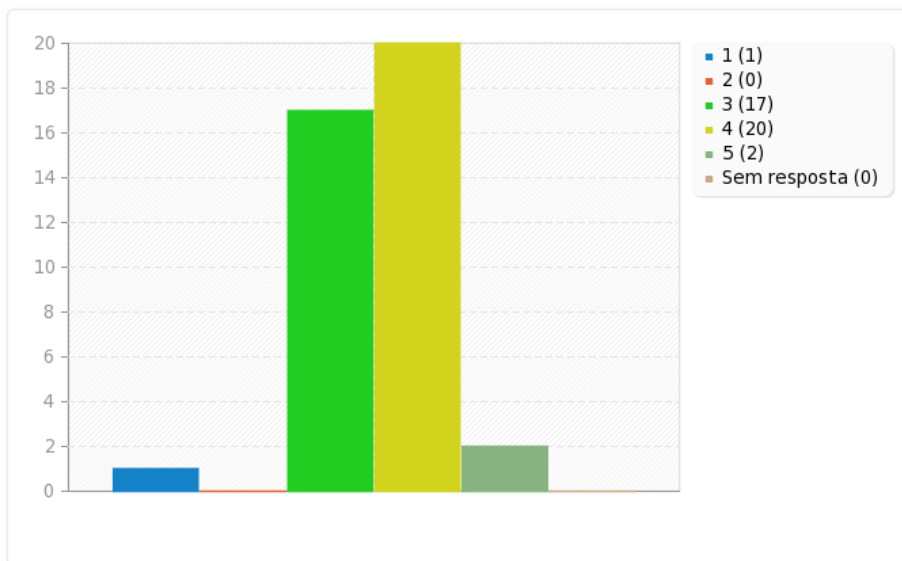
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	5.00%
Discordo (2)	1	2.50%	
Concordo ligeiramente (3)	8	20.00%	20.00%
Concordo (4)	20	50.00%	
Concordo completamente (5)	10	25.00%	75.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.93	
Desvio Padrão		0.89	



**Campo de sumário para G15(SQ002)**

**Relativamente aos pais e encarregados de educação, acredito que...  
[Serei capaz de gerir, sem dificuldades, as reuniões de pais]**

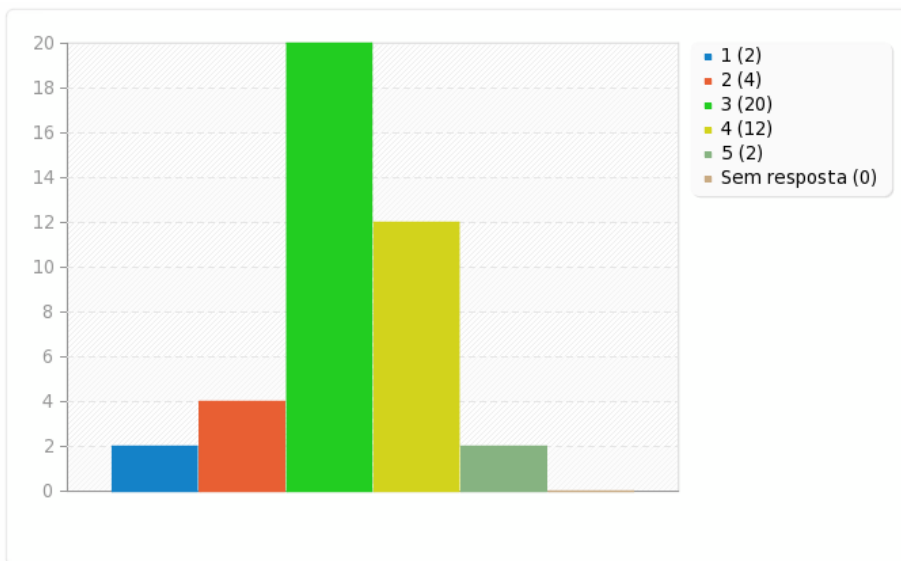
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	17	42.50%	42.50%
Concordo (4)	20	50.00%	
Concordo completamente (5)	2	5.00%	55.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.55	
Desvio Padrão		0.71	



**Campo de sumário para G15(SQ003)**

**Relativamente aos pais e encarregados de educação, acredito que...  
[Sentir-me-ei confortável nas reuniões de pais]**

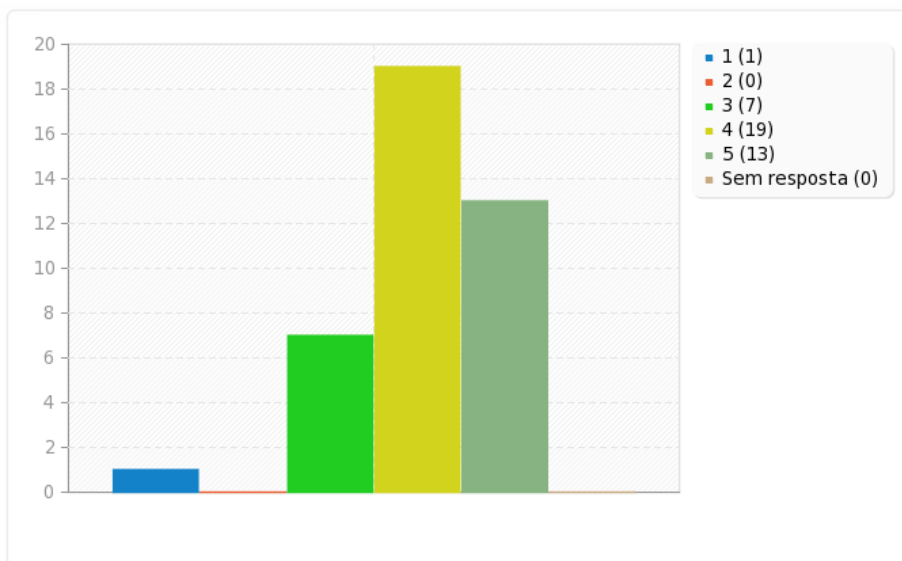
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	2	5.00%	15.00%
Discordo (2)	4	10.00%	
Concordo ligeiramente (3)	20	50.00%	50.00%
Concordo (4)	12	30.00%	
Concordo completamente (5)	2	5.00%	35.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.2	
Desvio Padrão		0.88	



**Campo de sumário para G15(SQ004)**

**Relativamente aos pais e encarregados de educação, acredito que...  
[Contactarei frequentemente os pais para alertar para as dificuldades dos  
seus filhos]**

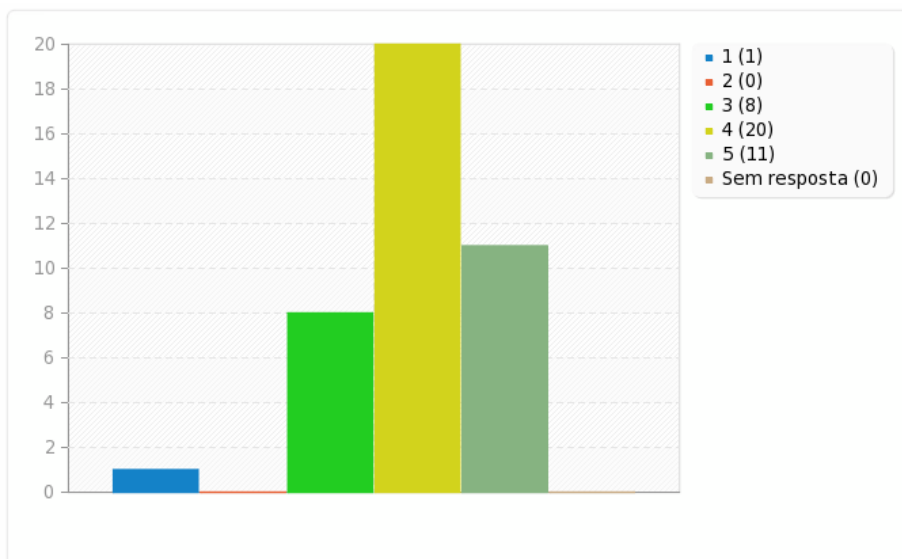
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	7	17.50%	17.50%
Concordo (4)	19	47.50%	
Concordo completamente (5)	13	32.50%	80.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4.08	
Desvio Padrão		0.86	



**Campo de sumário para G15(SQ005)**

**Relativamente aos pais e encarregados de educação, acredito que...  
[Contactarei frequentemente os pais para alertar para as potencialidades dos seus filhos]**

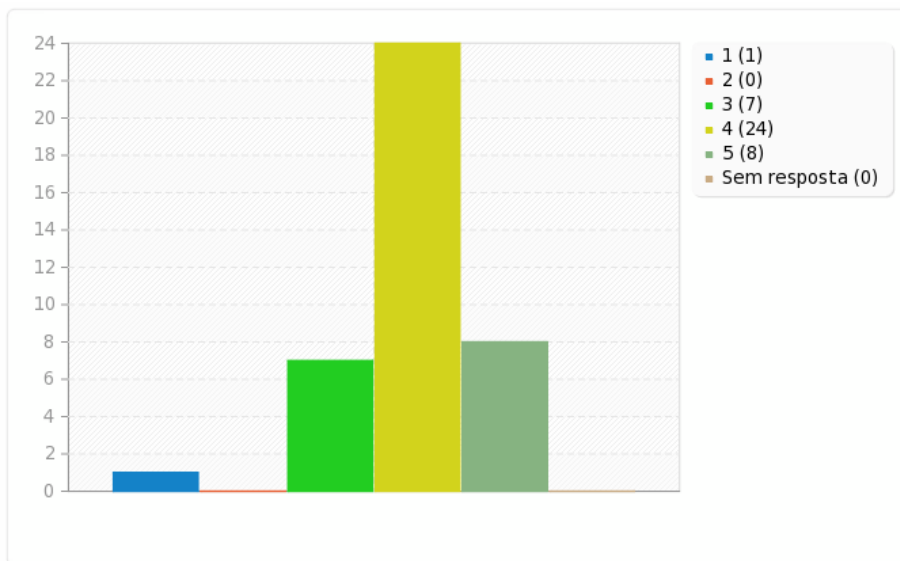
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	8	20.00%	20.00%
Concordo (4)	20	50.00%	
Concordo completamente (5)	11	27.50%	77.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		4	
Desvio Padrão		0.85	



**Campo de sumário para G15(SQ006)**

**Relativamente aos pais e encarregados de educação, acredito que...  
[Promoverei atividades na sala/ escola que envolvam os pais]**

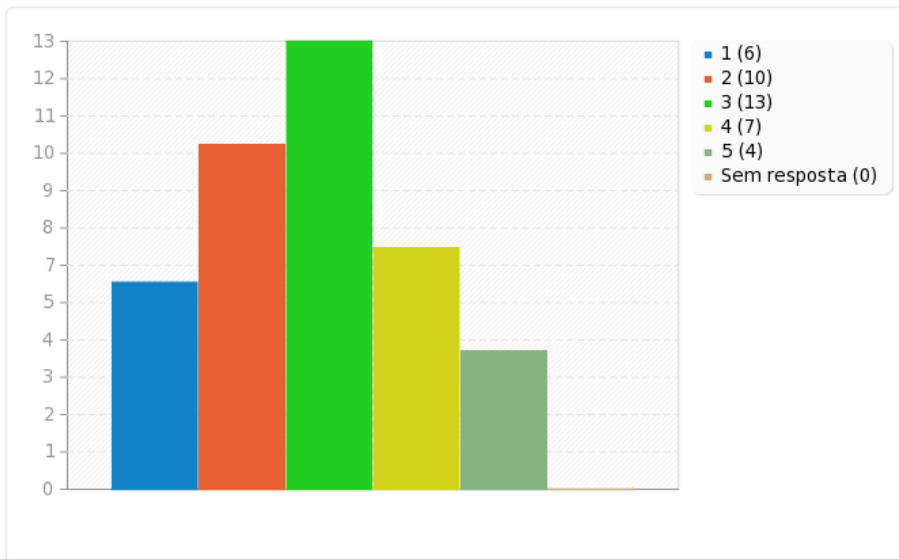
Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	1	2.50%	2.50%
Discordo (2)	0	0.00%	
Concordo ligeiramente (3)	7	17.50%	17.50%
Concordo (4)	24	60.00%	
Concordo completamente (5)	8	20.00%	80.00%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		3.95	
Desvio Padrão		0.78	



**Campo de sumário para G15(SQ007)**

**Relativamente aos pais e encarregados de educação, acredito que...  
[Receio não ser considerado(a) como professor(a) pelos pais]**

Resposta	Contagem	Percentagem	Soma
Discordo completamente (1)	6	15.00%	40.00%
Discordo (2)	10	25.00%	
Concordo ligeiramente (3)	13	32.50%	32.50%
Concordo (4)	7	17.50%	
Concordo completamente (5)	4	10.00%	27.50%
<b>Soma (Respostas)</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Número de casos	40	100.00%	
Sem resposta	0	0.00%	
Média aritmética		2.83	
Desvio Padrão		1.2	



### **Campo de sumário para H16 [a)]**

**Pensando agora em tudo o que envolve o "Ser Professor", por favor, indique 3 aspetos em que se considera particularmente bem preparado:**

	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Resposta	40	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Respostas:

- Construção de materiais
- Gestão de conflitos
- Motivar os alunos
- dinâmicas de grupos
- conteúdos programáticos
- preparação de aulas e materiais didáticos
- Dinamização de atividades
- Relação com os alunos
- domínio dos conteúdos
- Relação com os alunos
- conhecimento científico
- Capacidade de refletir acerca do meu trabalho
- Professor confiante
- Diferenciação
- conteúdos
- conteúdos
- Cientificamente
- Motivar os alunos
- Preparação de recursos
- criatividade
- Gestão de conflitos
- Capacidade de improviso
- Formação pessoal
- Domínio dos conteúdos a lecionar
- conhecimentos
- didático
- relação pedagógica positiva

- Metodológico
- Conhecimentos teóricos
- Português
- estratégias de ensino
- Gestão do grupo
- Justo
- À vontade numa sala de aula
- Conteúdos
- Conhecimento científico
- conhecimento científico
- Relação com os alunos
- Domínio dos conteúdos científicos
- Aulas de Matemática

### Campo de sumário para H16 [b)]

**Pensando agora em tudo o que envolve o "Ser Professor", por favor, indique 3 aspetos em que se considera particularmente bem preparado:**

	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Resposta	40	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Respostas:

- Relação com os alunos
- Compreensão
- Explicar a matéria
- conteúdos programáticos
- resolução de conflitos
- gestão da turma/sala de aula
- Avaliação
- Conhecimentos científicos
- ser didático
- Gestão de conflitos entre os alunos
- estabelecer relações de empatia com os alunos
- Conhecimentos ao nível da didática
- Professor que respeite cada um dos seus alunos e vá ao encontro dos seus interesses
- Cooperação
- fator humano
- gestão da turma
- Didaticamente
- domínio do programa
- Planificação de aulas
- construção de materiais de consolidação de conhecimentos
- Gestão da sala de aula
- Capacidade de planificação
- Formação académica
- Gestão de comportamento na sala de aula
- relação com os alunos
- científico
- criatividade para aulas dinâmicas

- Científico
- Criatividade
- Oralidade
- conteúdos a lecionar
- Gestão dos tempos
- Dinâmico
- Assertividade
- Impor respeito
- Sensibilidade
- relação professor aluno
- Capacidades de avaliação
- Ensino da Matemática
- Instrumentos de pilotagem do trabalho

### Campo de sumário para H16 [c]

**Pensando agora em tudo o que envolve o “Ser Professor”, por favor, indique 3 aspetos em que se considera particularmente bem preparado:**

	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Resposta	40	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Respostas:

- Domínio de conteúdos
- Amiga
- Utilização de materiais manipuláveis
- realizar atividades dinâmicas com recurso a material didático
- motivação intrapessoal
- adaptação de atividades e conteúdos a alunos com NEE
- Comunicação
- Gosto pela profissão
- planear atividades
- Cientificamente
- planificação e construção de materiais pedagógicos
- Relacionamento com os alunos
- Professor que partilhe/oiça as suas ideias/projetos/atividades de outros professores/educadores/formadores
- Planificação
- veracidade
- planeamento de atividades
- Emocionalmente
- gerir uma sala de aula
- Interação com os alunos
- avaliação diária de pequenas atividades
- Planificação de materiais
- Motivar os alunos
- Gestão de conflitos com os alunos
- Comunicação com os encarregados de educação
- capacidade de adaptação
- relação escola-família

- motivação para aprendizagem
- Gestão do currículo (promoção das áreas da educação artística, de formação cívica/ educação para a cidadania...)
- Relação entre professor e alunos
- Relação pedagógica
- dinamização de atividades
- Conteúdos ao nível da Matemática
- Honesto
- Domínio dos conteúdos programáticos
- Relacionamento
- Capacidade relacional
- gestão do tempo
- Domínio dos conteúdos
- Trabalho em equipa
- Gerir comportamento em sala de aula

### Campo de sumário para H17 [1]

**Pensando agora em tudo o que envolve o “Ser Professor”, por favor, indique 3 aspetos que acredita serem ainda muito frágeis e nos quais terá certamente dificuldades no início da atividade profissional:**

	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Resposta	40	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Respostas:

- Domínio de aspetos burocráticos
- Gestão do tempo
- Lidar com os pais
- relacionamento com os pais
- relacionamento com os pais
- preparação de reuniões de professores
- Alguns Conteúdos Programáticos
- Relação com os pais
- avaliação
- Momentos de avaliação
- resolução de conflitos na sala de aula
- Domínio de todos os conteúdos a abordar
- Apoio aos alunos com NEE
- Ensino leitura e escrita
- Continuidade
- avaliação
- Ansiedade
- domínio aprofundado dos conteúdos
- Avaliação
- gerir os diferentes ritmos de trabalho dos alunos
- Domínio dos novos conteúdos
- Domínio de todas as áreas
- Domínio de conteúdos de HGP
- Gestão do tempo
- manter autoridade
- gestão do grupo

- domínio de conteúdos
- Avaliação
- capacidade para lidar com os encarregados de educação
- Matemática
- avaliação
- Avaliação
- Ser confiante
- Boa gestão do tempo na sala de aula
- Gerir várias atividades
- Contacto com famílias
- reuniões de pais
- Contacto com os pais
- Iniciação à leitura e à escrita
- Avaliação

### Campo de sumário para H17 [2]

**Pensando agora em tudo o que envolve o “Ser Professor”, por favor, indique 3 aspetos que acredita serem ainda muito frágeis e nos quais terá certamente dificuldades no início da atividade profissional:**

	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Resposta	40	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Respostas:

- Gestão de conflitos
- Participação em reuniões de pais
- Gerir situações adversas com alunos
- relacionamento com os colegas
- gestão do tempo na realização das atividades
- gerir as primeiras reuniões de pais
- Crianças com NEE'S
- Burocracias
- organização e funcionamento da escola
- Gestão do tempo na sala de aula
- implementação de atividades de diferenciação pedagógica
- Gestão das dificuldades de cada aluno
- Gestão de conflitos
- Gestão de conflitos
- correção de trabalhos
- gestão do tempo
- Inexperiência
- verem me como professora
- Gestão do tempo
- responder a perguntas fora dos conteúdos
- Ensino da leitura
- Ingresso no mercado de trabalho
- NEE
- Atender eficazmente às NEE
- gestão do tempo
- avaliação

- gestão de tempo em sala de aula
- Diferenciação Pedagógica
- aspetos relacionados com a parte administrativa
- Gestão de ritmos dos alunos
- gerir os diferentes ritmos de aprendizagem
- Questões burocráticas como os documentos a preparar para as reuniões
- Assertivo
- Criatividade na criação de materiais pedagógicos
- Lidar com os pais
- Crianças extremamente conflituosas
- avaliação
- Gestão do comportamento da turma
- Gestão de conflitos
- Atendimento aos pais

### Campo de sumário para H17 [3]

**Pensando agora em tudo o que envolve o "Ser Professor", por favor, indique 3 aspetos que acredita serem ainda muito frágeis e nos quais terá certamente dificuldades no início da atividade profissional:**

	<b>Contagem</b>	<b>Percentagem</b>
Resposta	40	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Respostas:

- Lidar com o insucesso escolar dos alunos
- Lidar bem com faltas de respeito
- Já não ser guiada por alguém (essa ideia assusta um pouco no início)
- gestão do grupo turma
- menos "exigência" para com os alunos
- gerir eficazmente os conflitos existentes na turma
- Gestão dos tempos
- Relação com os órgãos de gestão
- gestão curricular
- Relação com os
- estabelecimento de relações com os Encarregados de Educação
- Capacidade de "controlar" as reuniões/conversas com os pais
- Gestão escolar
- Não me recordo de outro
- planificações
- aspetos burocráticos
- Ser professor titular
- Gestão de tempo dos conteúdos lesionados
- Diferenciação curricular
- construção de fichas de avaliação
- Ensino da escrita
- Compreensão da logística associada ao mercado de trabalho
- Gestão da relação com os EE
- Não utilizar o manual escolar como instrumento principal de ensino
- seleccionar as melhores estratégias
- gestão do tempo

- avaliação
- Gestão dos tempos
- Ao nível de um primeiro ano tudo o que se refere à aprendizagem da leitura e escrita
- Relação com os pais
- aprendizagem diferenciada
- Planificações anuais e mensais
- Desinibido
- Avaliação dos alunos
- Encontrar sempre formas dinâmicas de ensinar
- Gestão de conflitos entre colegas professores
- gestão de comportamentos
- Reuniões de pais
- Avaliação
- Resolução de conflitos entre crianças

**Anexo 5**  
**Guião da entrevista**

### Guião de entrevista

(adaptado de Estrela, A. (1986) 2ª Ed. Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: INIC)

Objetivo Geral		Compreender os processos inerentes à construção do ser professor	
Descrição dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas	
Objetivos da entrevista e organização do	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Motivar os entrevistados</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indicar (ao entrevistado) em linhas gerais o trabalho de investigação</li> <li>2. Pedir a ajuda do entrevistado (revelar a sua importância)</li> <li>3. Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação</li> <li>4. Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados</li> <li>5. Solicitar a autorização para a gravação da entrevista</li> </ol>	
Contexto da	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as experiências da profissão (colónias de férias, ATL, explicações, ...)</li> <li>• Identificar experiências de formação anterior no contexto da profissão</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua experiência de trabalho com crianças pequenas?</li> <li>2. Antes da formação inicial na ESELx realizou outro tipo de desenvolver a sua atividade com crianças pequenas? Se sim, quais os motivos que o levaram a frequentar essa formação?</li> <li>3. Que aprendizagens guardou dessas experiências?</li> </ol>	
Escolha da	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a motivação para a escolha da profissão</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual foi a sua primeira opção face à escolha da profissão? Porquê</li> <li>2. Quais os motivos que o levaram a escolher a profissão de professor?</li> <li>3. Se pudesse voltar atrás faria outra opção?</li> </ol>	
Aspectos mais significativos da	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a posição pessoal perante as potencialidades e competências veiculadas pela formação inicial para a prática docente</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como considera que decorreu a sua formação inicial (positivos/negativos) (professores, disciplinas, opções, espaço de trabalho com colegas, relação com colegas, com professores, aprendizagens no contexto do estágio, avaliação)</li> </ol>	

		<p>2. Qual o momento que o marcou mais? Porquê? Como?</p> <p>3. O que mais lhe agradou no curso?</p> <p>4. O que menos gostou no curso?</p> <p>5. O que gostava de ver alterado no curso? (plano de estudos, hoi relações, estágios, etc.)</p> <p>6. Quais os aspetos que considera imprescindíveis na preparar professor?</p>
<p>→ vivências após a formação Inicial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar os sentimentos após a conclusão da formação inicial</li> <li>• Caracterizar o sentimento do professor principiante face à sua preparação para a docência</li> <li>• Caracterizar as dificuldades sentidas nos concursos/colocações/razões</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como se sentiu após a conclusão do curso?</li> <li>2. Quais as principais preocupações? Como as resolveu?</li> <li>3. Sentiu-se preparado para a entrada na profissão?</li> <li>4. Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão?</li> <li>5. Que pensamentos lhe ocorriam durante esse período de es ingressar na profissão)</li> <li>6. Que dificuldades sentiu na realização de concursos/procur trabalho? Como as resolveu?</li> </ol>
<p>→ da inserção na</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o percurso profissional aquando do ingresso na profissão (ex.: AEC)</li> <li>• Caracterizar o momento de chegada à escola</li> <li>• Identificar as dificuldades sentidas</li> <li>• Relacionar as expectativas à saída da escola de formação inicial com a realidade percebida</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como está a viver todo o processo de entrada na profissão? (no alunos, na relação com os pais, colegas, assistente direção/coordenação das escolas, trabalho burocrático do positivos e constrangimentos)</li> <li>2. O que está a sentir nesta entrada na profissão? (quais os medos as frustrações...)</li> <li>3. Que tipo de experiências estão a ser mais marcantes? (c colegas, com A.O., com pais...)</li> <li>4. Em que medida as expectativas criadas ao longo do curso se</li> </ol>



		<p>- Com os pais</p> <p>- Com os assistentes operacionais</p> <p>- Relativamente às práticas adotadas</p> <p>13. A sua escola tem algumas medidas de apoio aos novos professores e como vê essas medidas?</p> <p>14. Se se sente seguro e sem dificuldades de maior, por que razão acontece? – preparação na FI, contexto...)</p>
<p>o percurso efectuado/ futuras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a avaliação do trabalho desenvolvido</li> <li>• Identificar o que correu bem e o que pretendia melhorar</li> <li>• Identificar contextos de facilitação ou constrangimentos da inserção profissional</li> </ul>	<p>1. Como prepara as aulas? Como se sente durante o desenvolvimento do trabalho com os alunos? Porquê? Justifique</p> <p>2. Identifica-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique</p> <p>3. Sente-se verdadeiramente professor? Sente que os colegas prestam atenção aos seus pedidos/ propostas? Sempre se sentiu fazer parte da equipa? Identifica alguma diferença entre o que se propunha fazer antes de dar aulas e o que faz agora? Indique razões que contribuam para essa diferença/ semelhança de prática.</p> <p>5. Na sua opinião diga-me: - O que pode ajudar a integração dos novos professores na escola? Quem?</p> <p>- Se considera vantajosa a existência de estruturas de apoio aos novos professores recentemente entrados na profissão? Quais? Como? Quais os pontos positivos e negativos?</p>
<p>o ponto da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a disponibilidade e participação.</li> </ul>	

**Anexo 6**  
**Consentimento informado**

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

#### **Investigação no âmbito do Mestrado Supervisão em Educação**

**Autora:** Ana Lúcia Pelarigo

O presente trabalho de investigação, intitulado “*Ser Professor: um percurso de aprendizagem*” insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado Supervisão em Educação, realizado na escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo analisar descrever os desafios e constrangimentos colocados aos professores do 1º e 2º Ciclo à entrada da profissão.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo, professores que tenham terminado o 2º ciclo de formação de Bolonha no ano letivo 2014/ 2015 e que se encontrem a exercer funções docentes.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Conceição Figueira, serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através da realização de uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor captar e compreender os factos narrados.

Todas as informações serão confidenciais e codificadas.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura, sem qualquer consequência para si.

Ouidas as explicações acima referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Anexo 7**

**Ficha de caracterização dos entrevistados**

### Caracterização dos entrevistados

#### Dados Pessoais

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Concelho em que reside: \_\_\_\_\_

#### Formação Inicial

Ano de entrada na Formação Inicial: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão da Formação Inicial: \_\_\_\_\_

#### Escolas onde realizou as PES:

1º Ano (L)	
2º Ano (L)	
3º Ano (L)	
1º Ano (M)	
2º Ano (M)	

#### Situação Profissional Atual

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Concelho a que pertence: \_\_\_\_\_

É uma instituição:  Pública  Privada  IPSS

#### Qual o vínculo que tem com a instituição?

Recibos Verdes  Contrato  Outro – Qual? \_\_\_\_\_

#### Qual a situação em que se encontra?

Contrato sem termo  Substituição  Outro – Qual? \_\_\_\_\_

#### Anos de escolaridade que leciona:

1º  2º  3º  4º  5º  6º

#### Disciplinas que leciona:

Em quantas turmas leciona? \_\_\_\_\_

Além das funções docentes, está a exercer alguma(s) outra(s)?  Sim  Não

Se sim, quais?

---



---

**Anexo 8**  
**Transcrição de uma entrevista**

**Entrevistado:** Filipe Costa

**Local:** Escola Superior de Educação de Lisboa

**Sala:** 302

**Data:** 31 de janeiro de 2016

**Hora:** 9h30

Antes de iniciar a entrevista, foi feita uma breve abordagem à temática em estudo, dando a conhecer os principais objetivos do mesmo.

Foi preenchida uma ficha de caracterização do entrevistado que visa recolher alguns dados concretos acerca da situação profissional em que se encontra.

Foi entregue e assinado o consentimento informado para a participação no estudo.

**Filipe, antes de iniciar a sua atividade profissional já tinha alguma experiência de trabalho com crianças?**

Antes? Sinceramente, eu só quis ser professor mesmo no ano em que entrei para a licenciatura. Nunca tinha pensado em ser professor porque queria seguir comunicação social mas a minha mãe é educadora de infância e, por acaso, nesse ano, pela primeira vez, tive contacto com a escola onde ela trabalhava, aqui em Lisboa. Comecei a gostar do trabalho que, tanto as educadoras de infância, como os professores de primeiro ciclo – porque era uma escola que ia desde o jardim-de-infância ao final do primeiro ciclo – do trabalho que eles realizavam com os alunos e comecei a perceber que, se calhar, podia um bocado ir por aí. Então, a partir daí, ainda sem definir aquilo que eu queria seguir (porque quando eu terminei o secundário estive um ano parado ainda sem entrar na universidade, também para me ajudar a decidir e acabei por trabalhar como monitor da componente de apoio à família em duas escolas) e durante esse ano acabei por tomar a decisão de vir para a Escola Superior de Educação. Tirando essa experiência, fazia também campos de férias, sobretudo, campos de férias durante para aí três verões. Não era praia-campo, eram atividades realizadas pelas componentes de apoio à família também dessas duas escolas onde estive. Foi basicamente esse contacto que tinha com crianças.

**Não tinha formação, mas tinha alguma experiência...**

Sim, alguma experiência.

**Qual foi a sua primeira escolha face à profissão? Só concorreu para a ESE de Lisboa?**

Eu inscrevi-me também na Universidade Católica para Comunicação Social e Cultural e ainda frequentei, mas frequentei durante pouco tempo porque, entretanto, saiu o

concurso público das universidades públicas e fiquei aqui na Escola Superior de Educação de Lisboa. Ainda tive um dilema durante uma semana, talvez, para me decidir. Tinha uma semana para me vir aqui matricular e não sabia muito bem o que queria fazer. Sinceramente, na altura, continuava um bocado dividido. Apesar da experiência do ano anterior - que tinha tido de contacto com as crianças - mas foi a falar com professores que acabei por perceber que era mesmo para aqui que eu queria vir. Tive algumas conversas com os professores dessas escolas. Fiz perguntas, e foi com base nas respostas que me deram que eu depois optei.

**E quais foram as motivações para escolher ser professor? Já referiu a influência da profissão da sua mãe...**

Sim. Depois, nesse ano em que eu estive a trabalhar, conheci algumas crianças que também me marcaram um pouco - algumas crianças com necessidades especiais - e percebi que, se calhar, a minha identidade profissional enquanto professor e a forma como eu abraçasse de certa forma esta profissão podia ajudar, não digo a mudar de todo a vida dessas crianças, mas podia contribuir para que elas conseguissem superar algumas dificuldades. Portanto, essas crianças que me marcaram, na decisão final, a imagem delas acabou por pesar nesta escolha porque pensei que poderia complementar a minha formação com um mestrado em educação especial, por exemplo (que ainda não está em vista, por acaso, mas talvez um ano destes quem sabe...). Mas pronto, foram as duas coisas que mais pesaram: por um lado, a experiência que já tinha e, por outro lado, essas experiências que acabaram por me marcar e que pesaram um bocado nessa escolha.

**Se pudesse voltar atrás, tomaria outras opções académicas?**

Hoje em dia, na prática, questiono-me muitas vezes se é isto que quero fazer para o resto da vida, mas não me arrependo do percurso que fiz até aqui. Voltava a tomar a mesma decisão. Agora, na prática, não tenho a certeza se é isto que irei fazer para o resto da minha vida e, portanto, já penso em complementar a minha formação para, também dentro da educação não saindo desta área, ter depois outras possibilidades, oportunidade para fazer também outras coisas porque também acho que ainda temos uma vida inteira pela frente e não me vejo até aos meus 65 anos a fazer sempre isto, de quatro em quatro anos a renovar. Eu sei que ainda é um bocado cedo, estou no meu primeiro ano, gosto daquilo que faço, até porque tenho investido, depois de acabar a formação aqui na ESE, continuei a investir. Eu gosto de ter desafios constantes e acho que a determinada altura posso perceber que quero um outro tipo

de desafios e, portanto, também já pensei em tirar um doutoramento ou o tal mestrado de que falei só para renovar também um bocado.

**Mas sempre dentro da mesma área? Ou pensa numa área completamente diferente?**

Sim, tenho pensado muito na área da educação, sobretudo agora estou focado nas questões da educação, porque depois também, no dia-a-dia, os desafios que se têm colocado - alguns são um bocado inesperados - e sinto que, se calhar, ainda não tenho todas as ferramentas para dar resposta a esses desafios. Portanto, vejo a partir desses desafios que me têm sido colocados, vejo ali vários caminhos que, depois, posso também seguir nesta área sobretudo. Mas ainda é um bocado cedo para falar.

**Mas quando pensa noutras possibilidades é sempre dentro da área da educação?**

Sobretudo sim, tem sido sobretudo na área da educação. E quando eu falo em desafios, às vezes, o desafio pode ser, por exemplo, ir trabalhar para um país de língua portuguesa, em África. Esqueci-me de dizer: antes, entre a licenciatura e o mestrado, estive também em Timor-Leste a fazer voluntariado com crianças e com jovens e não estive muito tempo, estive três meses, mas essa experiência também me motivou para fazer depois o mestrado e motiva-me para poder participar num projeto desse âmbito, desse género, num futuro próximo. Quando eu falo em rotina, é a rotina da escola portuguesa, de fazer sempre a mesma coisa... Penso em trabalhar com outro tipo de públicos, de experiência noutros países, trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, perceber também um pouco como é que funciona a escola, o nosso sistema de ensino ao nível da administração, para perceber também um bocado aquilo que vem de cima, digamos assim. Quais são as motivações, porquê, porque é que as coisas são assim. E também já pensei em tirar o mestrado em administração escolar, para perceber essas coisas. São coisas que agora surgem na minha cabeça, mas que ainda não tive tempo de pensar muito sobre elas.

**São projetos...**

São projetos, acho que não se vai esgotar aqui no ser professor.

**Filipe, como é que considera que decorreu a formação inicial? Quais é que foram os aspetos mais positivos, mais negativos...**

Eu acho que um dos aspetos negativos, começando por aí, foi que, apesar de neste preenchimento que eu fiz parecer que foram muitos momentos de intervenção (*preenchimento da ficha de caracterização, antes do início da entrevista*), a verdade é que eu acho que são muito poucos. Ou eram de uma semana, ou eram de um mês. Nós não tivemos muito contacto com a prática e, portanto, eu sinto que a minha formação ainda não acabou. Nas primeiras semanas em que eu estava na Voz do Operário, sentia que ainda estava num estágio porque ainda estava a aprender muita coisa. Sentia que as minhas colegas eram minhas tutoras quase, digamos assim. Eu estou a dar um primeiro ano agora e sinto que aqui na ESE, e isto acho que é um aspeto positivo, no modelo de iniciação à leitura e à escrita acaba por não ter um modelo próprio e, portanto, acabamos por ter uma formação mais geral, mas depois quando estamos na prática sentimos que essa formação mais geral é um bocado insuficiente. E quando cheguei à Voz do Operário, eles trabalham com um método específico de iniciação à leitura e à escrita e eu confesso que não conhecia o método assim tão bem. E, portanto, agora na prática, sinto que tenho uma grande fragilidade. Porque aquilo que eu vou fazendo, a forma como vou planificando a minha prática é um modelo que as minhas colegas – eu tenho uma colega que trabalha comigo porque também está num primeiro ano e já tem mais anos de experiência, já tem os seus quinze anos – ela vai sendo um bocado a minha professora, ela vai orientando quando tenho dúvidas e diz-me de que forma é que devo fazer determinadas coisas. E senti que essa foi uma fragilidade na ESE, porque como nós vamos ser professores de 1º ciclo, vamos estar com alunos de primeiro ano e o processo de iniciação à leitura e à escrita é tão importante! Quando as escolas definem um único modelo, depois também acabam por limitar a apropriação que os estudantes podem ter daquilo que é o processo inteiro. Mas ao mesmo tempo, o facto de ser tão geral - não sei de que forma poderiam mudar isso - mas senti dificuldade no início. Enviei emails para professores aqui da escola, para me indicarem bibliografia que eu pudesse consultar, falei com professores da Voz do Operário... Acho que é um bocado de forma autónoma que estou a fazer este percurso, por isso é que às vezes ainda me sinto estagiário, porque acho que a minha apropriação ainda não é suficiente de tudo aquilo que fui aprendendo. E por não ser suficiente, ainda tenho muitas dúvidas, ainda há muita coisa para esclarecer, há muita coisa que ainda não conheço, só quando tiver essa apropriação é que vou sentir-me mesmo professor.

Depois, outra fragilidade – o nosso curso é muito abrangente, na parte do mestrado - temos mestrado em primeiro e segundo ciclo e no segundo ciclo tem português, história e geografia de Portugal, matemática e ciências. E por muito que nos

queiramos esforçar, nós acabamos por nunca dominar todas as áreas e, portanto, por um lado os estudantes do mestrado não dominam as áreas todas e, por outro lado, os professores aqui da ESE acabam por não conseguir... Há uma carga horária que tem que ser dividida por todas essas áreas. Acabamos por não conseguir ter um foco. Se fosse só, por exemplo, português e história e geografia de Portugal, aquele conjunto de horas e 30 créditos por semestre eram focados na história e geografia de Portugal e no português. Acho que a formação podia ser mais focada e, lá está, essa questão da iniciação à leitura e à escrita não se punha se calhar tanto porque havia um foco mais na formação, o mesmo se fosse na matemática e nas ciências. O facto de ser tão abrangente, eu acho que nós que não dominamos todas as áreas, quando saímos daqui também ainda não as dominamos a todas. Acho que essa é uma fragilidade e depois isso faz com que mais uma vez quando estamos na prática, tenhamos de ser nós a ir procurar algumas coisas com as quais ainda não estamos tão à vontade.

**Estes aspetos mais positivos e mais frágeis que o Filipe apontou estão todos no âmbito da organização curricular...**

Sim...

**E em termos de professores, de relação com os colegas...**

Por acaso aqui o ambiente da ESE, fui percebendo, que era um ambiente de escola mesmo porque a ideia que eu tinha - eu nunca tinha frequentado uma universidade a não ser a universidade católica - mas quando cheguei aqui percebi que aqui havia um espírito de escola, havia uma maior proximidade entre os professores e os alunos e isso foi muito positivo. Nós sabíamos que sempre que tínhamos uma dúvida podíamos colocá-la a qualquer professor e havia professores com quem podíamos conversar abertamente sobre os nossos problemas, problemas de âmbito profissional, a quem podíamos colocar questões que tínhamos a certeza que nos iam ajudar... enviávamos emails ao fim de semana e sabíamos que eles iam responder muito rapidamente e isso acho que foi muito positivo porque acho que isso não funciona assim em qualquer universidade. Com os colegas, a mesma coisa. Senti isso, e por sentir isso é que quando comecei na Voz do Operário e me deparei com as primeiras fragilidades, não tive qualquer problema em enviar um email aos professores (que já não eram meus professores nessa altura) a colocar as minhas questões e eles responderam na mesma, mesmo eu já não sendo aluno deles. Portanto, eu só tenho a agradecer-lhes e acho que esse percurso foi mais rico pela dedicação que os professores daqui da ESE nos dedicaram.

### **E entre colegas?**

Entre colegas, também. Entre colegas eu acabei por, como em qualquer coisa na vida, acabamos por nos aproximar daqueles com quem mais nos identificamos e é curioso que desde o início da licenciatura sempre trabalhei com os mesmos colegas e acho que o meu percurso só ganhou pelos colegas com quem trabalhei. E, por exemplo, a minha colega de estágio, que foi sempre a mesma em todos os estágios, está na Finlândia e, às vezes, ainda trocamos mensagens e eu digo “Olha, sinto que sou neste momento um estagiário e acho que o meu trabalho sem ti não está a ser tão bom como seria” e ela diz-me a mesma coisa. No próximo ano, quando estiver cá em Portugal, se estiver a trabalhar na nossa área, sente que não vai conseguir fazer as coisas tão bem sem mim. Pronto, acho que havia uma partilha saudável entre todos.

### **Consegue identificar um momento que o tenha marcado durante a formação inicial?**

De repente só me vem à cabeça um momento que, por acaso, é pela negativa. Foi realmente marcante, foi uma situação muito chata, digamos assim. Num dos estágios que fiz com esta minha colega porque pela forma como a instituição que nos recebeu nos tratou, digamos assim. Nessa instituição nós não fomos muito bem acolhidos, questionaram muito as coisas que nós fazíamos, quiseram proibir-nos de trabalhar e, portanto, foi uma situação realmente chata e, na altura, mais uma vez foi o apoio dos professores daqui da ESE e o apoio da professora Conceição, que nos conhecia e que sabia o trabalho que nós estávamos a fazer, que nos deu força para continuar. Mas foi um momento muito chato e marcou-me um bocado pela negativa.

Depois, pela positiva, todos os momentos de estágio, alguns trabalhos que fizemos aqui porque eu e as minhas colegas de grupo – eu era o único rapaz da turma, por isso trabalhava só com mulheres – consegui um grupo onde me sentia muito à vontade para explorar várias coisas. Ainda por cima a minha colega de estágio também tinha feito uma semana em comunicação social, como eu, tínhamos um percurso muito parecido. Essa minha colega também vinha de comunicação social, então identificámo-nos muito e tentámos que os nossos trabalhos refletissem sempre essa nossa outra paixão, vá. Fizemos muitos trabalhos, por exemplo, em pedagogia, quando tínhamos que saber mais sobre um pedagogo, nós íamos ao sítio – sendo o pedagogo português, claro – íamos ao sítio onde ele viveu ou nasceu, íamos tentar entrevistar sempre pessoas relacionadas com ele e fazíamos sempre reportagens... Na área da sociologia também entrevistámos sociólogos e professores e isso também

acabou por contribuir, por completar um pouco a formação que tínhamos aqui, enriquecia aqueles trabalhos que tínhamos para apresentar e isso foi muito positivo também. E depois o trabalho que fiz no âmbito da minha tese de mestrado foi na área do teatro. Tentei perceber de que forma as áreas da educação artística, que não são abordadas normalmente em contexto curricular, podiam contribuir para o desenvolvimento do currículo e gostei muito de fazer esse trabalho. Acabei por aprender bastante com isso e permite-me confrontar algumas perspetivas de alguns professores com quem, nessa escola onde não correu muito bem, não tinha uma perspetiva muito positiva sobre as áreas da educação artística, eu acabei por conseguir, pela prática que fiz durante o mestrado e através desse trabalho de investigação, consegui fazer o contraponto daquilo que eram as perspetivas mais gerais.

**Teve oportunidade de fazer outros estágios depois desse ou esse foi o último?**

Depois desse último?

**Desse que não correu tão bem...**

Sim, tive. Esse foi no primeiro ano de mestrado. Sim, depois os estágios seguintes correram muito bem e acabaram por limpar um pouco esses aspetos negativos com os quais nos deparámos nesse estágio em específico.

**Voltando novamente à formação inicial no geral, o que gostava de ver alterado?**

Eu acho que os contextos de estágio são escolhidos (e penso que não seja culpa ou responsabilidade aqui da instituição porque acho que hoje em dia é muito difícil arranjar contextos de estágio) mas eu acho que a escolha dos contextos de estágio é muito importante, porque é um complemento à nossa formação. Não é um complemento, faz parte da nossa formação. E depois, dependendo do contexto de estágio onde nós possamos estagiar, a nossa identidade profissional vai ser modelada um pouco pelos orientadores com quem trabalharmos e, portanto, acho que é muito importante a escolha do contexto de estágio. Acho que era muito importante que o contexto de estágio fosse escolhido com uma maior antecedência, que houvesse algum critério. Eu acho que hoje em dia o critério – e lá está, acho que não é culpa da instituição – é um bocado da disponibilidade que hoje em dia as escolas têm de nos receber, mas acho que o único critério é mesmo esse. Esta escola quer receber-nos, então vamos por lá estagiários. Aquela escola também aceita receber, então vamos pôr. Não sei até que ponto há, à partida antes disso, uma fase em que os professores

aqui da ESE vão aos contextos de estágio e conseguem avaliar se os contextos têm ou não capacidade ou são bons contextos para receber os estudantes aqui da ESE.

**Olhando, por exemplo, para essa situação que o marcou, consegue retirar daí alguma aprendizagem?**

Sim, eu na altura refleti sobre isso, fiz uma reflexão sobre isso. A primeira e mais óbvia foi identificar os aspetos que não quero que a minha prática profissional assuma. E pronto, acho que esses aspetos tenho feito de tudo para que não...

**E acha que isso não pode também ter sido uma forma de o preparar enquanto professor?**

Sim. Eu não sei se já tenho o distanciamento suficiente para perceber quais foram os aspetos que contribuíram para essa minha formação. Mas sim, é provável que sim. Falando agora, por exemplo, de outras práticas de outros colegas que chegavam ao contexto de estágio e não lhes era permitido... Por exemplo, numa escola lembro-me de um par de colegas em que o método era uma sala em que tinha duas professoras, cada professora trabalhava com um grupo de crianças, e depois cada colega só conseguia trabalhar numa mesa com um grupo de crianças. Isso não reflete nada o que é ser professor e, portanto, por exemplo, esse contexto (onde eu não estive e, se calhar, ainda bem que não estive mas ouvia as colegas a queixarem-se disso)... e se nós aqui também nesses estágios é suposto que nós experimentemos, de certa forma, o que é ser professor e consigamos também tentar perceber quais são as nossas fragilidades e potencialidades logo à partida antes de partirmos para a prática mesmo a sério da profissão, esse contexto de estágio, por exemplo, se calhar, não lhes permitiu isso e acho que há contextos de estágio que... se calhar, agora que estou a pensar nisso, não é tanto o contexto de estágio, não é tanto a escola porque eu acho que é bom também termos experiências diversas, por exemplo, podermos contactar com uma escola privada onde o público ali, os alunos, são de uma classe mais média, média-alta, mas também uma escola sei lá, ali da Cova da Moura, por exemplo, com um público mais difícil, com alunos mais difíceis. Isso é importante. Se calhar, quando eu estava a falar em contexto de estágio, estava mais a referir-me mesmo aos orientadores cooperantes, aos professores que nos recebem. Depois há muitos professores - e acho que nessa escola aconteceu isso - há professores que são obrigados a receber os estagiários pelas direções das escolas e, logo à partida, por sentirem que é uma obrigação, não estão tão disponíveis para nos ajudarem como quanto, se calhar, um professor num contexto mais difícil, como uma escola da Cova

da Moura ou uma escola TEIP, por exemplo, que o contexto a nível dos alunos, mesmo social da escola pode não ser fácil, mas o professor está disponível para nos receber. Então as aprendizagens que tiramos daí podem ser muito maiores, era mais nesse sentido.

**Quais são os aspetos que considera imprescindíveis na preparação de um professor?**

Os conhecimentos científicos são importantes, mas não são os mais importantes porque, mais uma vez, nós nunca dominamos toda a componente científica porque há uma preparação sempre prévia que nós temos de fazer. São importantes, mas não são os mais importantes. Acho que a ética é muito importante, a ética profissional, e acho que aqui na ESE podiam apostar mais nessa componente da ética e deontologia da profissão. Na licenciatura era uma cadeira opcional, apenas, portanto houve poucas pessoas, eu acho, que tiveram contacto. E na nossa profissão nós somos professores e somos comunicadores, nós estamos em contacto não só com os alunos, mas com as famílias das crianças, com o meio, com a comunidade educativa, portanto, eu acho que unidades curriculares que tenham mais a ver com a ética, com a relação escola-família, são importantes e, portanto, acho que a relação escola-família, a ética profissional, são valores muito importantes. Depois, a parte da pedagogia e da didática e perceber quais são as metodologias de trabalho que nós podemos implementar num contexto se calhar mais... porque nós não podemos standardizar os nossos métodos e depois há contextos que, se calhar, onde podemos adotar determinadas metodologias mas há outros em que, se calhar, essas metodologias não nos servem. Então acho que o contacto com esses métodos, esses modelos, é importante também.

**Como é que se sentiu quando terminou o curso? Inseguro, nervoso...**

Senti um alívio enorme porque estava a precisar de descansar nessa altura. Mas eu não senti muita insegurança durante esse período porque eu tinha-me candidatado ao programa Erasmus+ e tinha uma escola já, na Finlândia, que estava disponível para me receber...

**Com a colega de estágio de quem falou há pouco?**

Não, por acaso não. A colega de estágio, eu disse Finlândia, mas ela está na Noruega. Também havia essa possibilidade de ir com ela para a Noruega, mas a perspetiva da Finlândia porque ainda por cima iam implementar um novo currículo,

acho que era mais interessante para mim, também para dar continuidade à formação. Portanto, não me senti muito inseguro. Na altura estava, quando terminei o estágio, estava à procura de casa na Finlândia. Estava mais a tentar perceber de que forma é que eu podia ir para a Finlândia a tratar aqui na ESE da questão da bolsa de estudos e estava a procura de descansar. Apesar de não estar inseguro e ter essa perspetiva de ir para a Finlândia, acho que estava mais indeciso do que inseguro. Não tinha a certeza se queria ir para a Finlândia ou se queria começar já aqui a trabalhar aqui em Portugal, portanto, ao mesmo tempo que tratava desses assuntos enviei currículos para várias escolas. Fui a uma entrevista para os Salesianos do Estoril, antes de começar, antes de ter a oportunidade de ir para a Voz do Operário, acho que foi logo em julho, pouco tempo depois de apresentar a minha tese. Ligaram-me e perguntaram-me se estava disponível. Fui falar com eles, mas lá nos Salesianos eu acho que sentiram muito... Eles, na altura, gostaram da minha entrevista, disseram isso, e por acaso foi engraçado porque eu acho que na altura até fiquei com a ideia que se eu quisesse podia ser contratado por eles, porque logo após a minha entrevista eles ainda falaram comigo e começaram a fazer planos do que eu poderia fazer no próximo ano (era para primeiro ciclo) mas pensavam mais em pôr-me como professor de apoio, porque eu acho que não sentiam ainda muita segurança de receber um professor recém-formado, ainda sem experiência. Ainda não tinham essa segurança e depois acabaram por me dizer isso diretamente.

**Mas o Filipe tinha essa segurança?**

Eu tinha.

**O Filipe sentia-se seguro como professor? Achava que estava preparado?**

Sim, achava. Depois, as dúvidas só surgiram quando fui contratado, mas achava que sim. E pronto, acho que me disseram mesmo diretamente que não. Já não me lembro muito bem da conversa, mas que para titular de uma turma achavam que eu ainda... Ah! Disseram que me viam mais como, num primeiro ano, como professor de apoio e disseram-me que era para me salvaguardar a mim e para se salvaguardarem a eles. E para eu sentir que esse primeiro ano seria quase como um estágio também, onde poderia aprender muitas coisas. Eles gostaram muito da minha tese também, interessaram-se muito por ela, e acho que foi por isso também que depois quiseram falar mais comigo e como a minha tese tinha mais a ver com as áreas da educação artística, achavam que se eu fosse professor de apoio que era também uma forma de eu poder experimentar aquilo que eu defendia na minha tese, porque não tinha uma

obrigação tão grande de cumprir um currículo. Então achavam que os métodos que eu defendia – eles perguntaram-me isso, qual era a minha forma de trabalhar, se eu preferia trabalhar com manual ou sem manual – fizeram-me perguntas muito práticas e eu respondi com alguma sinceridade, também sabendo que numa entrevista não podia dizer logo tudo aquilo pensava senão podia também afastar algumas hipóteses de ser contratado, mas pronto, disseram-me que tendo em conta aquilo que eu defendia, que eles também acreditavam em muitas coisas que eu disse, que me viam a dar apoio a uma turma como professor de apoio e que, a partir daí, conseguisse ir experimentando algumas coisas de defendia, numa lógica de quase de um ano de estágio remunerado e depois passar a professor titular. Depois acabou por não acontecer.

**E entretanto acabou por ficar onde está desde setembro?**

Sim, foi mesmo em setembro que fui contactado.

**Portanto, o tempo de espera não foi muito. Chegou a sentir algum tipo de angústia, alguma ansiedade...**

Não, acho que não senti. Agora pensando bem acho que não senti porque eu tinha essa perspetiva, eu ainda fui contactado por outras escolas, durante o processo. Acabei por não ir a todas as entrevistas porque não era compatível e depois as direções das escolas contactavam de um dia para o outro, eu estava de férias e depois não era possível conciliar. Acho que não senti muita angústia, se calhar, por ter essa perspetiva de “posso ir para a Finlândia, tenho aquela escola para me receber”. Pronto, na altura quando eu recebi esta proposta, não estava mesmo nada à espera porque eles já me ligaram no dia 2 de setembro. Eles arrancavam com as aulas no dia 14, penso eu, foi tudo assim muito em cima. E aí já não estava mesmo nada à espera. Mas agora pensando no que é que me passava pela cabeça na altura, eu acho que não era muita angústia, sinceramente.

**E a entrada na profissão, como é que está a ser?**

Eu quando entrei na Voz do Operário, logo na entrevista quando me disseram que era um primeiro ano, eu assustei-me um bocado. Pensei que, por um lado, podia ser um grande desafio, mas por outro, por aquilo que eu disse há bocado, sentia que se calhar não tinha a preparação suficiente. E então aí sim, comecei a sentir as primeiras inseguranças. E comecei a ler algumas coisas que eu pesquisei e que me foram indicadas aqui por professores da ESE e ao, mesmo tempo que lia, tentava perceber de que forma aquelas coisas se podiam implementar na minha prática e percebia que

lendo não ia a lado nenhum, que era mesmo a prática que me ia ajudar. Então conversei com os colegas e foi “arrancando”, fui copiando aquilo que eles faziam e fui, ao mesmo tempo, sentindo muitas inseguranças e percebendo que havia coisas que eu ainda não estava a implementar como devia. A escola funciona de acordo com o movimento Escola Moderna e pouco tempo depois de acabar o mestrado, tornei-me sócio do MEM e senti logo a necessidade, quando comecei a trabalhar, de me inscrever numa oficina de iniciação ao movimento, para ver melhor como funcionava o movimento e, portanto, estou também agora na oficina de iniciação ao movimento. Mas quatro meses depois, as inseguranças continuam. E esta semana, por exemplo, na quinta-feira – acho que foi na quinta-feira – tive mais uma sessão da oficina do movimento e essa sessão foi na sala de aula de uma das formadoras, que está a dar aulas a um primeiro ano, e quando entrei naquela sala de aula comecei a olhar à minha volta e acho que foi, se calhar, o momento de todos eles em que eu me senti mais inseguro e mais pressionado - mesmo não tendo ninguém a pressionar-me - porque comecei a ver, ela foi explicando a forma como fazia as coisas, e eu comecei a pensar que, se calhar, não estava a fazer as coisas como devia. Então tem sido este processo, a nível emocional, também me tem desgastado um bocado. Eu gosto de fazer as coisas bem-feitas e sinto que nem sempre estou a fazê-las bem-feitas. Então é um processo em que eu avanço, em que eu recuo, em que eu me questiono, em que eu passo os fins-de-semana a pensar na segunda-feira e no que eu vou fazer na segunda-feira, porque tenho que preparar a semana e não sei se devo fazer assim, se devo fazer de outra forma. E nessa sessão eu senti logo a necessidade de ir falar com a formadora. Ela tem um grupo cooperativo do movimento, em que se reúnem (eu penso que quinzenalmente ou todas as semanas) para fazer trocas de experiências, para conversar, e eu senti necessidade de me inscrever também nesse grupo cooperativo para colocar as minhas questões, para apresentar os meus materiais, a forma como eu trabalho, para ter um feedback delas. Acho que nessa partilha posso aprender ainda mais e posso melhorar a minha prática. E tem sido um início, pronto, às vezes, angustiante, umas vezes com mais certezas de que as coisas estão a correr bem, outras vezes com mais dúvidas. E depois, o facto de ser um primeiro ano! Também me avisaram que os professores de primeiro ano também têm, já por si, alguma ansiedade acrescida porque estão sempre à espera que os alunos comecem a ler, comecem a escrever. E eu, sendo o meu primeiro ano, ainda por cima num primeiro ano, a ansiedade acho que começa a ser maior. E depois, é um primeiro ano, num primeiro ano, numa escola que tem o Movimento Escola Moderna que não usa manuais escolares que eu - há bocado estava a dizer que naquela entrevista me

perguntaram se eu preferia usar manuais – eu nos meus estágios raramente usava manuais escolares, criava sempre os materiais, mas tinha o manual, ou seja, o manual parecendo que não, agora eu sinto que o manual acaba por orientar um bocado o professor. E ali não temos, então, eu sinto a necessidade, muitas vezes, de ter os meus manuais também para me orientar um pouco. E pronto, é um bocado angustiante, de vez em quando, sim. A equipa lá de trabalho é ótima e isso é a parte positiva também. É uma das partes positivas, porque me sinto totalmente apoiado pelos meus colegas, pelo coordenador agora da escola – também é o primeiro ano em que ele está a coordenar a escola - e ele disse-me, mesmo passado pouco tempo de eu ter entrado, que eu também era mais uma aposta dele, portanto, aí acabei por sentir mais o peso da responsabilidade, mas sei que ele me vai acompanhando muito e vai vendo aquilo que eu faço e, muitas vezes, quando eu estou assim mais a pensar que não estou a fazer nada bem, vem falar comigo e diz-me que está surpreendido e que as coisas estão a correr melhor do que ele esperava e que é para continuar. E para ser sincero, são essas vozes de apoio e de dizerem que estou no caminho certo que me dão mais segurança. Eu acho que, se calhar, em algumas escolas o professor estava fechado na sua sala e é essa sala só, e a preparação das suas aulas, os seus alunos, até se relaciona com os seus colegas mas é uma relação que não passa por essa conversa, por essa partilha e, se calhar, o professor é inseguro, se já está inseguro e o facto de estar numa escola assim não o ajuda a mudar essas suas inseguranças. Para mim, o facto de ter colegas que vão à minha sala e que me dizem aquilo que eu estou a fazer bem e me dão esse apoio e me dizem para continuar ou se for preciso me dizem “Olha, porque é que não fazes antes assim?”, ajuda-me quando eu estou inseguro a ultrapassar essa insegurança.

**Então o Filipe sente-se bastante acompanhado na sua escola...**

Sim.

**E esse acompanhamento é-lhe dado por ser o seu primeiro ano como professor ou é dado a qualquer professor?**

Não, acho que a qualquer colega. Acho que há mesmo essa... eu acho que eles levam um bocado a sério esta ideia que é a ideia do Movimento Escola Moderna. Eu acho que deve ser a ideia de qualquer escola, não só do movimento, que é a ideia de cooperação, de partilha, de comunicação e, portanto, nós temos, por exemplo, nesta escola, nós temos reuniões de departamento e de conselho de docentes mensais, mas também além dessas reuniões, acabamos por nos juntar ou de 15 em 15 dias ou

mensalmente também, só para conversar, para partilhar questões que tenhamos. Às vezes, nesses encontros (que eles até acabaram por dar o nome de *Mix* porque dá para falar de várias coisas), às vezes, são encontros e têm um tema: o último foi da relação escola-família, e acabamos por partilhar não só as questões que... Por exemplo, essa questão da relação escola-família é uma questão que, se calhar, passa muito pela administração da escola, pela gestão, de que forma é que se deve aproximar a família das escolas, quais são os momentos... porque, normalmente, os professores promovem essa relação, mas são muito condicionados, ou é muito orientada pelas diretrizes que a escola assume, porque os pais ou não podem subir à sala a partir das 9H30... Há uma série de regras que condicionam a relação e que são da responsabilidade da direção da escola. Mas ali, a coordenação da escola tinha, se calhar, dúvidas também em relação a esse tema e, num desses encontros, colocou essas dúvidas. Pediu que as colocássemos, que explicássemos aquilo que nós pensávamos sobre a relação escola-família e houve ali uma conversa muito interessante. Partilhámos ideias, ou seja, acho que ali há um espírito de equipa que acaba de facilitar o trabalho dos professores.

**Como é que o Filipe se sente nessas reuniões? Sente-se à vontade para intervir? Acha que aquilo que diz é ouvido pelos colegas?**

Eu cheguei, fui à entrevista, eles contactaram-me no dia 2 de setembro, como eu disse, acho que fui à entrevista no dia 3, e comecei a trabalhar, lembro-me que a minha reunião de pais era no dia 11 e eu devo ter começado a trabalhar no dia 13, por aí. E comecei logo em reuniões. E nas primeiras reuniões havia ali uma equipa já a trabalhar e, portanto, eu não me sentia à vontade para intervir, para dar a minha opinião. Não sabia até que ponto a minha opinião seria assim tão válida por não ter experiência e nessas primeiras reuniões preferi também ouvir mais aquilo que eles tinham para dizer, preferi perceber de que forma as relações ali se estabeleciam, se havia uma hierarquia muito pesada, ou seja, se as relações ali eram muito da coordenação, a coordenação é que mandava e depois os professores participavam de uma forma menos expressiva ou se não era assim e se todos os professores tinham um papel relevante e percebi que eram esta segunda hipótese, que os coordenadores não estavam ali a mandar, ou a direcionar aquilo que havia para fazer. Informavam sobre algumas questões mais práticas mas depois todos participavam de igual forma e se eu não soubesse quem eram os coordenadores, por exemplo, nessas reuniões eu não percebia quem eram, se eu não soubesse à partida. O facto de eles serem muito cooperativos e de falarem muitas vezes e de não se fecharem nas suas salas de aula,

deu para perceber que eles eram colegas mas, ao mesmo tempo, já havia ali relações de amizade e, aos poucos – não foi imediato, mas aos poucos – eu fui percebendo que também podia relacionar-me dessa forma com eles e que, às vezes, nas reuniões eles diziam algumas coisas mais em tom de brincadeira e, aos poucos, fui percebendo que também podia usar esse tom para dizer essas coisas, por exemplo, então aos poucos fui participando. Hoje ainda sinto algumas dúvidas em relação àquilo que tenho para dizer, não tenho total segurança. Nesta reunião da relação escola-família dei a minha opinião, por exemplo, acabei por partilhar aquilo que eu faço quando me reúno com os pais, por exemplo, e por acaso fiquei contente porque acabou por ser muito... eles valorizaram muito aquilo que eu disse e, pronto, eu sei que posso participar. O contributo que posso dar vai ser valorizado, estou muito mais à vontade do que estava, mas em momentos mais formais como reuniões nem sempre ainda tenho total segurança para intervir. Já vou tendo, mas há sempre dúvidas que surgem. Uma parte positiva foi que o coordenador da escola, houve uma vez, que me disse que por algum motivo me tinha escolhido, entre todas as entrevistas que tinha feito, e que, portanto, acreditava que eu tinha alguma coisa para acrescentar àquela equipa e que ele tinha também ideias muito – porque ele estava a chegar agora também, estava a conhecer a equipa também, sabia que havia coisas a mudar naquela escola, sabia que era muito mais difícil mudar pelas pessoas que já lá estavam há mais tempo porque já estavam... não é acomodadas, mas já estavam muito habituadas àquelas dinâmicas, àquela forma de funcionamento e que seria por mim que podia fazer algumas alterações, que seria pelas minhas ideias, que as minhas ideias eram úteis nesse sentido de serem ideias novas. Provavelmente que podiam mexer um bocado com o funcionamento que já lá estava e, pronto, o facto de ele me dizer isso também me deixou mais à vontade para partilhar as minhas ideias e para participar nesses momentos de reunião. Acho que foi um bocado por aí também.

**Em suma, o Filipe considera que todos o veem como professor e o respeitam como tal? Falou nos colegas, no coordenador... e os outros funcionários, por exemplo, ou os pais?**

Com os funcionários eu tenho uma ótima relação também: Eu acho que eles me reconhecem como professor também. E com os pais a mesma coisa. Os pais reúnem comigo várias vezes. Eu acho que os pais, por acaso, houve uma mãe, na primeira reunião de pais, que me perguntou se era o meu primeiro ano de serviço. Não sei se passei alguma insegurança nessa reunião. Perguntou-me. E eu respondi. Fui sincero e disse que sim e acredito que, por isso, eles tenham ficado um bocado inseguros e

tenham tentado estar mais atentos para tentar perceber se, sendo o meu primeiro ano de serviço, se a minha falta de experiência poderia de alguma forma condicionar...

**A mãe colocou-lhe essa pergunta à frente dos outros pais?**

Foi no final da reunião e alguns pais já tinham saído, mas estavam outros pais também.

**E o que é que o Filipe sentiu quando ouviu a pergunta?**

Eu, à partida, antes da reunião, já tinha assumido que queria fazer de tudo para que os pais não soubessem que era o meu primeiro ano de serviço e, portanto, quando ela me fez a pergunta pensei “estragou-me o esquema todo!” Mas pronto, lembro-me que, se calhar, foi o momento da reunião em que fiquei mais nervoso, mas tentei não passar esse nervosismo e respondi diretamente, disse que sim, que nunca tinha trabalhado como professor, que tinha feito vários estágios ao longo da minha formação académica, mas que me sentia totalmente preparado e que tinha a certeza que as coisas iriam correr bem. E pronto, confesso agora que também estou a pensar sobre isso que, se calhar, foi o facto de essa mãe me ter feito essa pergunta que fez com que eu durante o primeiro período encarasse essa mãe com mais (como é que eu hei de dizer?)... Acho que me intimidava um pouco mais porque, se calhar, pensei que ela seria a mãe que estaria mais em cima do meu trabalho e que, provavelmente, iria questionar mais coisas e, portanto, na primeira reunião com ela eu pensei: “vamos lá ver como é que corre” - isto na primeira reunião individual. Mas não, por acaso, tem acabado por elogiar e tem-se mostrado muito satisfeita com aquilo que tenho feito e, portanto, se nessa primeira reunião surgiram algumas questões, depois, ao longo do tempo, essas questões foram desaparecendo e, hoje em dia, já não... o facto de ser o meu primeiro ano de serviço já não condiciona nada...

**Todas estas vivências estão de acordo com as expectativas que tinha antes de entrar na profissão?**

Eu achava que, quando acabasse o meu percurso académico, o meu mestrado e começasse a trabalhar como professor, que iria sentir-me imediatamente como tal. E não. Sentí que ser professor era um estatuto que eu conquistava, mas pensava que ia ter um sentimento completamente diferente daquele que tinha enquanto estagiário, achava que me ia sentir, por um lado, mais responsável por aquilo que tinha para fazer, e por outro, mais independente a nível das minhas decisões. Sei que tenho essa independência lá, que tenho essa liberdade, mas quando comecei, por um lado, não

me senti logo professor acho eu, não senti uma diferença, pensava que ia ser uma diferença maior, senti o mesmo que sentia enquanto estagiário e, no início, pensava se isso seria bom, se não seria; a responsabilidade foi maior do que eu pensava porque nos estágios nós só temos ali aquela parte curricular, essa é a nossa única responsabilidade. E depois, enquanto professor, comecei a sentir outras responsabilidades mais burocráticas: de preencher...o pedir material para a sala, o estar sempre em cima dos processos deles, enviar a correspondência, os recados que a escola tem para enviar... É uma série de burocracias que eu não conhecia e que foi completamente novo para mim e, nos primeiros tempos, demorei a organizar-me. Aliás, essa ainda é a parte que está mais desorganizada: a parte da organização burocrática, dos processos... onde é que eu devo ter aquelas listas todas, essa parte... Acho que é uma questão de hábito.

**Filipe, sente-se mais preparado para o trabalho direto com os alunos ou para toda a outra parte?**

Acho que para o trabalho com os alunos. Sim, acho que sim. Acho que é a parte também para a qual aqui nos preparam mais.

**E quais é que têm sido as suas maiores preocupações relativamente aos alunos?**

É o processo de iniciação à leitura e à escrita. Foi a minha maior preocupação durante o 1º período e acho que essa minha preocupação teve aqui dois motivos: por um lado, por ser uma turma de 1º ano que são alunos que ainda não sabiam ler nem escrever (nenhum) e eu sabia que sem eles se iniciarem na leitura e escrita tudo o resto poderia ficar mais comprometido e também sabia das expectativas que os pais tinham, que os filhos tinham, e até os meus colegas e a Direção da Escola, por ser uma turma de 1º ano, que estariam muito focados neste aspeto. Não sei se esta era uma sensação era real, não sei se seria mesmo assim, ainda não sei, se calhar não... E depois, outro motivo foi ser o meu primeiro ano de serviço e não me sentir à vontade com nenhum processo de iniciação à leitura e à escrita. Não ter bem a certeza de como é que conseguiria que os alunos comesçassem a ler e a escrever, ou seja, sabia da teoria, sabia aquilo que tinha lido, sabia aquilo que os colegas me diziam, mas eu nunca tinha contribuído para que nenhum aluno conseguisse ler e escrever efetivamente.

**E agora já tem alunos a ler e a escrever?**

Agora já tenho, mas ainda continua a ser uma ansiedade grande porque tenho algumas mas ainda não estão todos.

**E o facto de alguns já lerem e escreverem contribuiu para algum ganho de segurança da sua parte? Houve alguma evolução relativamente às suas angústias desde o início do ano até agora?**

Sim, há alguns alunos que me vão surpreendendo. Então quando eles leem e escrevem, sobretudo na leitura, quando eles começam a ler qualquer coisa, nesse momento, eu fico bastante aliviado e fico contente. A conquista deles é quase a minha conquista também, ou é, sem dúvida. Mas depois volto a sentir-me... não é pressionado por ninguém mas é uma auto-pressão. Estão três ou quatro alunos a ler, ainda faltam dez. E depois há cinco ou seis que já estão próximos, que já estão naquela fase em que só lhes falta um salto para começar, que já conseguem identificar imensas coisas mas há outros que ainda estão um bocado longe disso. E porquê? São esses porquês que, às vezes... eu não consigo dar resposta às minhas próprias questões.

**Pegando nesta questão da leitura e da escrita, quando soube que iria ter um primeiro ano, quais é que eram as suas expectativas pessoais relativamente ao momento em que achava que a maioria dos seus alunos estivesse a ler e a escrever? Quando é que achava que isso iria acontecer?**

Principalmente durante o mestrado, eu sabia que um primeiro ano iria ser o meu maior desafio, e não era só eu, nós na turma comentávamos sempre... essa questão da iniciação à leitura e escrita era transversal, acho que era mesmo a maior ansiedade de todos. Não sabíamos de que forma, e em que momento é que iríamos conseguir contribuir para que os alunos estivessem a ler e a escrever. E por ser uma ansiedade, acho que tentei sempre não pensar muito nela. E só quando soube que ia ter um primeiro ano é que comecei a pensar mais sobre isso. E depois, os prazos, primeiro achei que até ao Natal conseguia que estivessem a ler e a escrever, mas depois comecei a achar que não era bem assim, que era muito cedo até ao Natal. Então pensei, se calhar depois do Natal, no 2º Período, mas depois os meus colegas com mais experiência é que me foram acalmando um bocado, me foram dizendo que não era assim tão rápido, para eu estar descansado. Por exemplo, a semana passada, estivemos a fazer uma atividade em que se pedia que eles lessem os enunciados pelo menos, e eu pedi que eles se oferecessem para ler e enquanto havia um ou dois alunos que eu sabia que já seriam capazes, houve um outro que nesse momento

começou ali a ler e já conseguia decifrar as palavras, as sílabas, tudo... Eu tive uma enorme satisfação. Mas depois essa minha ansiedade... Eu fui falar com a minha colega que está no 2º ano e fui dizer-lhe “Olha, no ano passado, os teus alunos começaram a ler em que momento? É que neste momento o meu cenário é este...” E expliquei-lhe. E ela lá me vai descansando... eu não sei se é para ser simpática, mas ela diz-me “Olha, podes ficar contente porque é bom já teres esses alunos a ler. Eu neste momento, no 2º ano ainda tenho alguns alunos com dificuldades. Isto é normal, as crianças têm ritmos diferentes, é só não as deixarmos para trás, é tentarmos investir nelas.”

**Deu-me o exemplo de ter ido falar com a sua colega do 2º ano. Em que outras situações é que recorre ao apoio dos colegas? Têm à vontade para se expor perante os colegas?**

Sim, eu tenho esse à vontade. A nossa relação ali é de uma grande proximidade entre todos os colegas, almoçamos sempre juntos, e já reparei que até podemos falar de outros assuntos, mas normalmente vamos sempre ter às nossas turmas nas nossas conversas e, portanto, eu falo abertamente sobre as minhas dúvidas mas confesso que sinto que há determinadas questões que, se calhar, para me salvaguardar a mim próprio não devo coloca-las de imediato. Devo, primeiro, tentar ser eu a resolver-as para não passar uma imagem de incompetência talvez, não me posso demonstrar demasiado inseguro...

**Tem medo de passar essa imagem?**

Não é que tenha medo, tento sobretudo não passar essa imagem, não é por ter medo, mas acho que é uma imagem que não devo passar. Há abertura para colocar todas as questões, mas acho que não devo... Por exemplo, se tenho alguma questão a nível de comportamento ou de gestão do grupo, acho que não... primeiro devo tentar fazer de tudo para conseguir controlar e ultrapassar essas questões para não dar logo as minhas causas, as minhas dúvidas como desistências, ou seja, para não passar a ideia de que eu não investi o suficiente.

**Quais são as dúvidas ou as ansiedades que partilha mais facilmente e aquelas em que tem mais dificuldade em expor-se?**

Este processo da iniciação à leitura e à escrita, é um aspeto tão importante... Essa questão da iniciação à leitura e à escrita acaba por ser... eu coloco todas as questões sem qualquer tabu porque acho que não posso dar espaço para me perder em relação

a esse aspeto. Questões de gestão da turma, por exemplo, comentamos entre todos quais são os casos mais difíceis, quais são os alunos que estão a ter problemas maiores, que estão com mais dificuldade ao nível do comportamento mas eu tento não pedir, por exemplo, para um colega intervir na minha vez. Se eu tenho alguma situação que está a ser complicada de gerir, eu tento não pedir a nenhum colega, nem a coordenação. Sei que alguns professores, às vezes, que pedem à Direção ou pedem aos alunos que vão falar com os diretores ou com a coordenação, no fundo, para ser ali um superior, digamos assim, que tem esse papel perante nós - mas que também já o tem perante os alunos - a gerir essa situação, para eles sentirem que estão a ser mais responsabilizados. Mas eu acho que no momento em que eu disser a um colega meu, ou a um coordenador, que estou com muitas dificuldades – também ainda não aconteceu – mas se acontecesse eu ter uma dificuldade muito grande na gestão do grupo, acho que teria algumas reservas em ir à coordenação para tentar que fosse a coordenação a resolver o problema em vez de mim.

**Mas aqui a questão não era pedir ajuda para terceiros intervirem. Que outras coisas é que podia partilhar ou pedir ajuda...**

São mesmo mais essas questões da gestão da turma.

**Sente que ficaria mais fragilizado perante os outros por revelar dificuldades na gestão do grupo do que por revelar dificuldades ao nível dos conteúdos ou da didática?**

Não sei... não é bem isso. Sinto que as dificuldades na iniciação à leitura devem ser ultrapassadas e tem que ser com ajuda porque ainda não tenho as ferramentas todas, não tenho experiência suficiente e acho que é com essa partilha que posso ultrapassar essas dificuldades mas, se calhar, sinto que a gestão do grupo é uma coisa mais minha, que tenho que ser eu a ultrapassar. Se as minhas dúvidas em relação à gestão do grupo... tenho medo de passar a imagem de na parte científica e pedagógica ele até vai conseguindo ultrapassar as suas questões com ajuda ou por iniciativa própria, mas a parte da gestão... não sei... não estou a conseguir explicar... posso estar completamente errado... penso que é uma questão mais minha... pode não ser tão bem aceitável...

Não sei se isto também é importante mas em relação aos pais, a parte da gestão dos comportamentos dos alunos é também a parte que sinto mais dificuldades para falar com os pais. Dizer que há um aluno que está com mais problemas no comportamento... não sei até que ponto é que essas questões podem ser mais

sensíveis e os pais podem ou não aceitar. E, portanto, eu tento sempre evitar falar sobre o comportamento. Se calhar, é um problema que tenho que ultrapassar... Agora também estou a pensar sobre isso.

**E sente-se à vontade para falar com os pais sobre as aprendizagens dos alunos?**

Sim. Na primeira reunião que tive com eles disse que isto seria um trabalho de equipa, praticamente. Que eu iria esforçar-me para contribuir para que os educandos deles fizessem aprendizagens mas que ia contar muito com eles. E, portanto, reunimos muitas vezes (ou as vezes necessárias) para falarmos sobre o processo de iniciação à leitura, sobre a matemática, sobre o que eles podem fazer em casa, dando continuidade aquilo que eu faço na escola... Há pouco tempo tive uma questão com um aluno de comportamento... eu vou dizer qual era a questão. Havia um aluno mais velho, do 4º ano, que tinha uma espécie de telemóvel ou um Ipod e esse meu aluno partiu-lho e eu fui colocar a questão à direção da escola para saber o que podíamos fazer (pronto, então se calhar até nem tenho assim tantas reservas, agora que estou a pensar nisso!). Eles disseram-me "Nós não nos responsabilizamos pelos materiais trazidos pelos alunos. Há partida, eles não devem trazer telemóveis, não devem trazer esses tipos de materiais, nós não nos responsabilizamos." Esse meu aluno, a nível de comportamento, nos últimos tempos, não tem estado muito fácil, digamos assim, e portanto eles disseram-me "Temos que arranjar forma de responsabilizarmos o teu aluno e também vamos ver o que é que os pais do aluno que tem agora o telemóvel partido nos dizem. À partida, vão pedir um orçamento para concertar o telemóvel e depois nós passamos o orçamento aos pais do teu aluno. Fala com eles." E eu senti muitas reservas... não sabia muito bem como abordar essa questão com os pais do meu aluno que tinham que pagar, que assumir a responsabilidade pelo telemóvel, pelo ato do filho. Adiei isso um dia, não falei imediatamente com eles. Eu próprio estava a tentar encontrar a melhor forma para falar com eles. No dia seguinte, ainda não tinha bem a certeza de como deveria fazer, fui falar com uma colega e perguntei-lhe como é que ela faria se estivesse na minha situação. Ela disse-me que, normalmente, quando são estas questões mais delicadas prefere escrever do que ligar – a correspondência é feita por escrito e fotocopiada também para se salvaguardar a ela. Depois fui falar com o coordenador e ele disse-me que era muito impessoal e que, se calhar, devia falar pessoalmente e acabei por ligar à essa mãe e pedi-lhe se deslocar à escola no dia seguinte e para, primeiro, falar com o filho para tentar que ele lhe explicasse o que se tinha passado. Depois, quando a mãe apareceu voltei a ir falar com a colega para

lhe perguntar como é que ela achava que eu lhe devia dizer, e pronto, acabei por ser direto.

**E quais eram os seus maiores receios em relação a essa conversa?**

Não sei... Acho que, em primeiro lugar, a reação da mãe: qual seria o posicionamento da mãe em relação à atitude do filho, por um lado, e em relação ao papel da escola na resolução desse problema, por outro. Ou seja, a mãe poderia dizer que não se responsabilizava, que era responsabilidade da escola e que não iria pagar nada e, dizendo-me isso eu não saberia qual era a atitude que eu deveria tomar e o que é que eu lhe deveria dizer, se eu devia ser assertivo e dizer que a decisão da Direção estava tomada e ela teria que pagar ou se não teria essa legitimidade para falar assim com ela. Não sabia de que forma é que eu podia abordar o assunto e a verdade é que a mãe disse-me que o pai do aluno não queria pagar. Eu não podia dar-lhe de todo razão mas também não consegui dizer-lhe que tinha que pagar porque não sei qual é a postura que o professor deve tomar nesse momento, então, eu disse-lhe que se, e quando, recebêssemos o tal orçamento falaríamos. Assim também ganhei um bocado mais de tempo para refletir mais sobre o assunto e para tentar perceber com os meus colegas de que forma é que este tipo de questões podem ser abordadas.

**Mas se o Filipe tinha receio que a mãe dissesse que não pagava porque é que não colocou logo essa questão quando se foi aconselhar com o coordenador ou com a colega?**

Por acaso não coloquei. Não foi por motivo nenhum, foi mesmo porque não calhou. Depois acabei por ir falar com o coordenador, contei-lhe a situação e perguntei-lhe “Agora, perante esta postura da mãe o que é que eu faço? O que é que eu lhe digo?” E o coordenador disse que seria ele a resolver a questão.

**E foi um alívio?**

Foi por um lado um alívio mas, por outro, também lhe pedi para ele não ir falar imediatamente com a mãe, porque como a mãe também não me deu uma certeza de que não pagaria, disse-me apenas que era uma postura do pai, ou seja, não assumiu a postura como sendo a dela (se calhar também com os mesmos receios que os meus, não sei...). Eu preferi que ela primeiro assumisse a sua postura de uma forma mais formal. Prefiro que ela me diga depois “Olha, não pago mesmo!” e aí, sim, que eles resolvam... ficou no ar essa hipótese. O coordenador partir logo para uma reunião com ela sinto que aí se pode criar alguma hostilidade entre mim e a própria família do

aluno no sentido em que nós falámos naquela manhã, ficou assim, ficámos de falar mais tarde quando eu recebesse o orçamento e depois a escola falar imediatamente com ela podia-se assumir quase como uma hostilidade. Esta relação escola-família deve ser o mais saudável possível. E, lá está, como, se calhar, foi das coisas menos faladas aqui na ESE e há bocado quando me perguntou quais eram os aspetos que eu mais valorizava para a formação eu referi esse aspeto, acho que, se calhar, também é um dos aspetos em que eu sinto mais fragilidade. Por um lado, sinto mesmo que a relação que eu devo estabelecer com os pais deve ser o mais saudável possível e para manter a relação saudável, uma vez que todas aquelas pessoas são diferentes e eu não as conheço o suficiente para saber de que forma é que lhes posso chegar... às vezes, sinto-me inseguro. Não tenho a certeza de que forma é que devo abordar determinados assuntos, sobretudo aqueles assuntos que são mais pesados, que é uma crítica ao filho mas que não é uma crítica construtiva, ou seja, quando falamos de aprendizagem o aluno está a ter dificuldades mas eu assumo imediatamente que essas dificuldades vão ser ultrapassadas através de um conjunto de estratégias que eu, enquanto profissional, defino e eles têm que ter conhecimento dessas estratégias e é uma conversa mais construtiva entre os dois. Este tipo de conversa não é tão construtivo assim. "O seu filho fez isto. Está a ter um comportamento muito desadequado. Aconteceu isto e aquilo e agora a escola decidiu que vai ter que pagar." Isso acaba por não ser uma conversa tão construtiva, acaba por não haver uma opinião do pai, uma opinião minha, não há um diálogo. E eu não sei muito bem como lidar com isso.

**Quais são os aspetos mais positivos da sua experiência profissional, desde setembro até agora?**

O mais positivo, até agora, acho que tem sido, sobretudo, o facto de me assumir ainda um pouco como estagiário, estou a aprender. E isso, pelo que vou falando com alguns colegas, é uma postura que acabamos por assumir ao longo de toda a carreira. E o mais positivo é isso mesmo, eu estou ali e estou a aprender ainda, ou seja, é quase como se não tivesse acabado aquilo que eu fiz aqui na ESE, ainda estou a aprender. O facto de me ter inscrito nas oficinas de iniciação ao modelo, tenho aprendido imenso, tanto sobre a iniciação à leitura e escrita como em relação ao próprio modelo, em relação à gestão do grupo, estou a aprender imensas coisas com eles. O facto de estar num grupo cooperativo, essa partilha também é importante, ou seja, eu acho que é a aprendizagem, uma contínua aprendizagem... É o que tem sido mais positivo para mim. E depois é a experiência - a pouca experiência - que eu vou ganhando com cada

situação que vou vivendo. Por exemplo, a parte da avaliação - há bocado não disse mas acho que a avaliação também pode ser uma fragilidade, ou não é uma fragilidade e nós é que nunca estamos preparados para avaliar! E eu, em dezembro, ter que fazer uma avaliação do grupo tive que perceber muitas coisas em relação ao grupo, em relação à avaliação propriamente dita, não sabia muito bem como avaliar, então foi mais um processo reflexivo e foi mais uma conquista.

### **E quanto aos aspetos menos positivos?**

Com a Direção tem corrido tudo bem, com colegas também, com os alunos também, com os pais também tem corrido tudo bem, dentro destas minhas reservas. Uma grande dificuldade que eu ainda tenho, que era uma dificuldade dos estágios é a nível da gestão dos tempos. Aqui na ESE, e uma das conceções que fiquei é que as aprendizagens se devem fazer muito daquilo que os alunos nos dão, das questões que eles colocam, daquilo que levam para a sala de aula e eu acho que no início, durante os primeiros tempos, não é que tenha levado isso ao extremo mas acho que, se calhar, exagerei um bocado nessa conceção e acho que isso me atrasou um pouco em relação ao programa. Mas depois aquilo que eu penso é que encarando isto numa perspetiva de ciclo, acho que no 1º Ciclo podemos ir avançando e recuando ao ritmo deles, tendo a certeza de que no final dos quatro anos o programa fica cumprido. E senti que no 1º período, também por causa do meu foco da iniciação à leitura e à escrita, acabei por deixar um pouco para trás a Matemática, por exemplo, e que é também importante. Acho que me comecei a atrasar e que só agora é que comecei a apanhar o ritmo da matemática, só agora no 2º período é que comecei a equilibrar um pouco a balança. Essa gestão curricular é complicada. E depois, outra dificuldade é o próprio modelo – ser o Movimento da Escola Moderna. Nós falámos no Modelo aqui na ESE em linhas muito gerais, nunca tinha estagiado numa escola que seguisse o Modelo na íntegra como eles seguem e, portanto, necessitei de me inscrever na oficina de iniciação. No estudo do meio trabalhamos sobretudo com projetos mas eu estou numa turma de 1º ano que ainda está num processo de iniciação à leitura e à escrita, ou seja, quando eu lhes peço que tragam materiais de investigação dentro dos temas de interesse que escolheram, esses materiais têm que ser analisados por eles, mas os grupos necessitam ainda de mim para ler com eles, para fazer essa análise, essa exploração, mas se estou com esse grupo a fazer essa análise, os outros precisam também de mim. Estão no estudo autónomo mas ainda estão muito dependentes. O estudo do meio, trabalhado desta forma, também foi uma dificuldade que ainda está a ser ultrapassada.

Eu diria que as minhas dificuldades neste momento são: trabalhar de forma adequada com o Modelo que a escola segue e a gestão curricular e dos tempos.

#### **Como é que prepara as suas aulas?**

Tenho uma agenda semanal que fiz no início do ano – a escola deu-me essa liberdade para eu fazer a distribuição dos tempos como eu quisesse. Deram-me um horário em branco apenas com as Expressões que são assegurados por outro professor e depois eu fiz a minha agenda semanal de acordo com a forma como eu achava que me sentiria mais à vontade e que eu achava que seria melhor para os alunos. Por um lado de acordo com aquilo que o Movimento define, mas também introduzindo algumas coisas que eu defendo e que levei aqui da ESE, por exemplo, apesar de eles terem as expressões asseguradas por outros professores consegui introduzir alguns momentos de teatro porque não fazia sentido eu ter feito uma tese e ter defendido tanto a abordagem das áreas da educação artística em contexto curricular e depois não seguir. Então, consegui ter essa oportunidade. Depois apresentei, não logo desde início aos alunos – deixei que eles conhecessem e se adaptassem à escola e depois a partir de determinada altura mostrei qual era a minha ideia da organização da semana e depois acabámos por reconstruir a agenda semanal em conjunto. Ao fim de semana, com base nessa agenda, nessa organização, faço uma planificação semanal em que eu faço uma primeira proposta: nestes dias vamos fazer trabalho de texto, neste dia na matemática é o problema da semana, cálculo mental... mas é só uma proposta. Tento logo criar materiais que me permitam trabalhar durante a semana mas à segunda-feira, de manhã, como temos o Conselho de Turma, eu faço essa proposta e eles dão-me ideias, sobretudo “Neste dia temos trabalho de texto, qual é o texto que vamos apresentar?” e eles dizem-me “Olha, esta semana é a Júlia que oferece o texto à turma para nós trabalharmos.” Apesar de eu fazer essa planificação prévia em casa, fico um bocado condicionado... a gestão que faço dessa minha planificação é feita depois com eles. Para o tempo de estudo autónomo, temos o PIT, eles fazem a planificação à segunda-feira, os ficheiros que tenho para o tempo de estudo autónomo já estão todos criados... depois, se eles escolhem o texto da Margarida para trabalhar, de acordo com esse texto faço uma ficha de trabalho mas essa ficha só pode ser feita de véspera ou no próprio dia, depende do texto... Como ainda estamos no 1º ano e as listas de palavras são feitas por palavras escolhidas por eles também só consigo fazer na própria hora... Portanto, aquilo que eu consigo e sei que vai ser feito durante a semana preparo no fim-de-semana, aquilo que está dependente daquilo que eles

propõem, que eles fazem, que decidimos em conjunto, vou fazendo durante a semana, no próprio dia, de véspera...

#### **Como é que se sente no trabalho com os alunos?**

Sinto-me bastante bem. Porque com eles eu optei por ter uma postura descontraída e, portanto, eles sabem que há sempre um momento para brincarmos, há um momento para trabalharmos. A organização da sala está em grupos, eu tenho a minha secretária, mesmo quando eu estou sentado na minha secretária estou sempre a trabalhar com um dos grupos diretamente. Mesmo quando o trabalho é em coletivo opto por me sentar com um dos grupos de uma forma mais rotativa, também para acompanhar aqueles alunos que acho que têm mais dificuldades. Acho que estou a conseguir construir com eles uma boa relação que, de vez em quando, ainda tenho que aprender a arranjar uma forma de... ou seja, querendo manter uma boa relação com eles, uma relação até mais divertida, de vez em quando, tenho que...

#### **Balizar...**

Balizar essa relação. Aprender a balizar porque sinto que o facto de eu querer brincar com eles e de já fazer parte da minha personalidade, de vez em quando, sou eu que contribuo para que aquela... está-me a faltar a palavra... Eles até podem estar muito bem e o facto de eu brincar com eles, às vezes, é por mim, é por minha culpa que eles se alteram, que eles se desestabilizam. E também tenho que criar essa... No início acontecia mais, agora já vou conseguindo fazer também essa gestão.

#### **Sente alguma diferença entre o que se propunha fazer antes de começar a trabalhar e aquilo que efetivamente agora faz? E se sim, que aspetos contribuíram para essa evolução?**

Eu ter tido logo de início consciência de quais eram as minhas fragilidades, de ter a consciência de que vou trabalhar com uma turma de primeiro ano mas não estou nada à vontade com o modelo de iniciação à leitura e à escrita. "Deixa-me procurar formas de ultrapassar essas fragilidades." Ou seja, eu acho que acabei por ser um pouco proativo em relação a isso. Depois, os meus colegas estarem lá para me ampararem, para me dar respostas, foi super importante também, porque sei que mesmo tendo essas questões, essas fragilidades, e mesmo tendo a noção de que devia ser eu a ultrapassá-las, se eu não tivesse os meus colegas, se não me tivesse inscrito na oficina de iniciação ao movimento, eu sozinho - por mais que fosse proactivo - eu não conseguia ultrapassar essas dificuldades e acho que são esses os principais fatores.

**Assumindo que o 1º ano de trabalho é, normalmente, um ano complicado para a maioria dos professores, que estratégias ou que medidas é que considera importante implementar nas escolas para integrar e para apoiar estes novos professores?**

De uma forma rápida, e se fosse para usar dois exemplos seriam: ter oportunidade de ser integrado numa equipa como aquela em que eu fui e não ser integrado numa equipa como aquela da tal má experiência que eu tive.

**Quais são as características que uma boa equipa (como a sua) deve ter?**

Por exemplo, quando estamos em conselho de docentes a fazer o plano anual de atividades, é importante que o plano anual de atividades não seja logo feito com a opinião apenas dos que já estavam. Até pode haver já um esboço do plano anual de atividades, mas a quem chega de novo deve ser-lhe dada a oportunidade de ter uma palavra a dizer. Até pode ser para não mudar nada, mas é nesses pequenos gestos que, se calhar, a integração pode ser facilitada, para que o novo profissional de educação sinta que acabou de chegar mas que não está ali só porque sim. É porque há ali um motivo, há objetivos, é-lhe dada uma voz e, por exemplo, eu no início senti liberdade de questionar, de partilhar, de falar... Deram-me esse à vontade, como eu já disse. Houve aspetos que foram importantes. Quando eu cheguei à escola e me disseram “Olha, aquela é a tua sala. Está desarrumada. Nós decidimos não arrumar porque achamos que tu devias arrumar a sala à tua maneira.” Isso foi importante. E depois, quando cheguei e vi que aquela era a minha sala, a tendência foi: “Ok, vou arrumar a sala e vou ficar aqui um bocadinho porque, se calhar, ainda não tenho tanto à vontade para ir falar com eles. Vou ver aqui as minhas coisas sozinho.” É importante que os colegas, de vez em quando, vão ali, batam à porta e perguntem: “Olha, estás a precisar de alguma coisa? Nós vamos fazer isto, vem também!”. Essa disponibilidade é muito importante. A disponibilidade dos colegas, a disponibilidade da coordenação. Depois, a disponibilidade dos antigos professores da Escola Superior de Educação, neste caso da instituição onde se fez a formação. É quase um desmame, sentir que não somos atirados aos “lobos”, que se tivermos questões, temos aqui alguém na nossa instituição de origem que nos pode amparar um pouco. Mas que do outro lado também há uma disponibilidade para nos acolher e não encarar o professor como “Olha, precisamos de um professor aqui na escola, vamos lá contratar, é este. Ok, vai lá para a tua sala, dá as tuas aulas e, no fim do dia, vai para casa, vai à tua vida. Nós

pagamos-te no fim do mês.”. Essa relação acho que é o que não contribui para nós nos integrarmos.

**Estava a ouvi-lo e a pensar que, se calhar, este sentimento é o que temos sempre que somos integrados numa nova escola, não?**

Claro.

**Mas acha que pode ser diferente – mais intenso – por ser um primeiro ano?**

Eu não senti diferença por ser o meu primeiro ano.

**O que eu pergunto é: será que, por ser o primeiro ano, deve haver ainda um cuidado acrescido ou uma atenção redobrada?**

Eu acho que sim. Há bocado disse que não senti muitas inseguranças, mas acredito que colegas que não tivessem a perspetiva de ir para fora ou que tivessem apenas dependentes dos currículos que enviaram, passem o verão (um primeiro verão) cheios de ansiedades e muitas inseguranças. Portanto, é importante chegarem a um local novo - por ser um primeiro ano e virem de um conjunto de inseguranças - e serem bem acolhidos, bem recebidos. E esse amparo que lhes é dado deve ser no sentido também construtivo, ou seja, eles estão a começar, estão com muitas dúvidas e vamos lá ajudar. Por exemplo, na semana passada, a minha colega de primeiro ano teve que meter baixa e foi substituída. Quem a foi substituir foi uma colega que está também a começar, é a primeira turma que ela vai ter. Então, aí, eu acabei por sentir um bocado o contrário porque me disseram: “Filipe, tu és do primeiro ano, é verdade que estás no início, mas tu já conheces o modelo, já sabes como é que estamos a fazer as coisas, podes ser tu a dar o apoio à colega que está a começar”. Então, eu senti uma responsabilidade diferente, senti que por ser o início dela, que eu devia estar a acompanhá-la mais. Passei-lhe materiais que fiz; em momentos de intervalo fui à sala dela perguntar se ela precisava de mais alguma coisa; se estava tudo bem... Quando foi necessário tratar de burocracias (agora por causa do carnaval e essas coisas), eu tratei para mim e tratei para ela... pronto, acho que é um bocado isso.

**E foi isso que sentiu quando entrou?**

E foi isso que senti quando entrei. Ou seja, tentei quase replicar aquilo que me fizeram a mim. Mas eu acho que não me trataram de forma diferente por ser o meu primeiro ano, acho que trataram-me como um colega novo que estava a entrar na equipa. Não senti que o acolhimento que me fizeram fosse só por ser o meu primeiro ano de

serviço, senti que foi o acolhimento normal. Se fosse uma colega com 20 anos de serviço para o meu lugar o tratamento, o acolhimento, seria feito da mesma forma.

**E acha que quando há esse acolhimento não é necessária nenhuma atenção especial por ser o primeiro ano?**

Exatamente. Acho isso. Se dentro de uma escola já não houver essa tendência para se acolher as pessoas dessa forma, aí sim, acho que se deve ter em consideração que aquele colega que está a chegar está no seu primeiro ano de serviço, está a começar. Tendo em conta que está a começar, vamos lá ver se conseguimos ajudá-lo, se precisa de ajuda. E se precisar de ajuda, sim, vamos ajudar. Isso é o mais importante. É a lógica que deve orientar-nos enquanto professores, no geral...

**Filipe, muito obrigada.**

Obrigado, eu.

**Já terminámos. Não sei se quer acrescentar alguma coisa?**

Não, espero ter respondido a todas as suas questões.

## **Análise de conteúdo de uma entrevista**

Entrevistado 1

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo
Atividades profissionais	Monitor	<p>Apoio à família</p> <p>Campos/ Colónias de Férias</p>	<p>"(...) acabei por trabalhar como monitor da componente de apoio à escolas (...)"</p> <p>"(...) fazia também campos de férias, sobretudo, campos de férias três verões."</p>
Voluntariado	Ações humanitárias	Timor-Leste	<p>"(...) estive também em Timor-Leste a fazer voluntariado com crianças (...)"</p>
Motivação	Influência de terceiros	Famíliares	<p>"(...) minha mãe é educadora de infância e (...) tive contacto com a trabalhava (...). Comecei a gostar do trabalho (...) que eles realizava e comecei a perceber que, se calhar, podia um bocadinho ir por aí."</p>
	Experiências anteriores	Professores	<p>"(...) foi a falar com professores que acabei por perceber que era r [ESELx] que eu queria vir."</p>
		Contacto com crianças	<p>"(...) nesse ano em que eu estive a trabalhar, conheci algumas crianças que me marcaram um pouco - algumas crianças com necessidades especiais, se calhar, a minha identidade profissional enquanto professor e abraçasse de certa forma esta profissão podia ajudar (...)"</p>
Validação	Dúvidas	Continuidade na carreira	<p>"Hoje em dia (...) questiono-me muitas vezes se é isto que quero fazer na vida (...)"</p> <p>"(...) não tenho a certeza se é isto que irei fazer para o resto da vida, portanto, já penso em complementar a minha formação para (...) possibilidades."</p>

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo
Validação	Dúvidas	Continuidade na carreira	“(…) não me vejo até aos meus 65 anos a fazer sempre isto.”
	Alternativas	No âmbito da Educação	“(…) ir trabalhar para um país de língua portuguesa, em África.”
	Ratificação	Decisão tomada	“(…) mas não me arrependo do percurso que fiz até aqui.” “Voltava a tomar a mesma decisão.”
Organização Curricular	Didáticas de Português	Abrangentes	“(…) no modelo de iniciação à leitura e à escrita acaba por não ter ur e, portanto, acabamos por ter uma formação mais geral (…)”
	Ética e deontologia	Pouco aprofundadas	“(…) quando estamos na prática sentimos que (...) é um bocado insu
	Gestão/ Resolução de conflitos	Insuficiente	“(…) acho que aqui na ESE podiam apostar mais nessa compor deontologia da profissão. Na licenciatura era uma cadeira opcional, houve poucas pessoas, eu acho, que tiveram contacto.”
	Gestão/ Resolução de conflitos	Insuficiente	“Esta relação escola-família deve ser o mais saudável possível. E, l calhar, foi das coisas menos faladas aqui na ESE (…)”
Organização Curricular	Gestão/ Resolução de conflitos	Insuficiente	“(…) o nosso curso é muito abrangente, na parte do mestrado (…)” “E por muito que nos queiramos esforçar, nós acabamos por nunca ( áreas (…)”
	Abrangência	Falta de foco	“Acabamos por não conseguir ter um foco.” “Acho que a formação podia ser mais focada (…)” “O facto de ser tão abrangente... eu acho que nós não dominamos quando saímos daqui também ainda não as dominamos a todas.”

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro
Organização Curricular	Prática Pedagógica	Insuficiente	<p>"[momentos de intervenção] eu acho que são muito poucos."</p> <p>"Nós não tivemos muito contacto com a prática (...)"</p>
		Contextos pouco apropriados	<p>"Nessa instituição nós não fomos muito bem acolhidos, questionaram que nós fazíamos, quiseram proibir-nos de trabalhar (...)"</p> <p>"Acho que era muito importante que o contexto de estágio fosse esse maior antecedência, que houvesse algum critério."</p>
		Cooperantes sem preparação	<p>"(...) há professores que são obrigados a receber os estagiários pe escolas e, logo à partida, por sentirem que é uma obrigação, disponíveis para nos ajudarem (...)"</p>
Relações Interpessoais	Geral	Positivas	<p>"(...) havia um espírito de escola."</p>
		Proximidade	<p>"(...) havia uma maior proximidade entre os professores e os alunos (...)"</p>
	Professores-estudantes	Disponibilidade	<p>"Nós sabíamos que sempre que tínhamos uma dívida podíamos col professor e havia professores com quem podíamos conversar abert nossos problemas, problemas de âmbito profissional (...), enviávar de semana e sabíamos que eles iam responder muito rapidamente foi muito positivo porque acho que isso não funciona assim universidade."</p>
	Estudantes-estudantes	Continuidade	<p>"(...) desde o início da licenciatura sempre trabalhei com os mesmos"</p>
		Cumplicidade	<p>"(...) consegui um grupo onde me sentia muito à vontade para explor"</p>

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo
Conhecimento	Científicos/ Gerais	Referenciais teórico- práticos	"Os conhecimentos científicos são importantes, mas não são os r (...)"
	Pedagogia/ Didática	Diversidade metodológica	"(...) a parte da pedagogia e da didática, perceber quais são as trabalho que nós podemos implementar num contexto (...) porque n estandardizar os nossos métodos (...)"
Características Pessoais	Ética	Importante	"Acho que a ética é muito importante."
		Alívio	"Senti um alívio enorme porque estava a precisar de descansar ness: (...) eu não senti muita insegurança durante esse período por candidatado ao programa Erasmus+ e tinha uma escola já, na Finlã disponível para me receber..."
Sentimentos	Positivos	Segurança	"(...) acho que estava mais indeciso do que inseguro."
		Indecisão	"(...) enviei currículos para várias escolas (...)"
	Negativos	Envio de CV	"(...) eu ainda fui contactado por outras escolas, durante o processo."
Procedimentos	Procura de emprego	Entrevistas	"Fui a uma entrevista para os Salesianos do Estoril (...)"
			"Acabei por não ir a todas as entrevistas porque não era compat direções das escolas contactavam de um dia para o outro, eu es depois não era possível conciliar."



Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro
Sentimentos	Negativos	Insegurança	<p>"(...) acho que foi, se calhar, o momento de todos eles em que e inseguro e mais pressionado - mesmo não tendo ninguém a pressão (...) ela foi explicando a forma como fazia as coisas, e eu comecei calhar, não estava a fazer as coisas como devia."</p> <p>"(...) os professores de primeiro ano também têm, já por si, ali acrescida porque estão sempre à espera que os alunos comecem a escrever."</p> <p>"Não sabia até que ponto a minha opinião seria assim tão vá experiência e nessas primeiras reuniões preferi também ouvir mais tinham para dizer, preferi perceber de que forma as relações ali se ex</p> <p>"Hoje ainda sinto algumas dúvidas em relação àquilo que tenho para total segurança."</p> <p>"(...) estou muito mais à vontade do que estava, mas em momen como reuniões nem sempre ainda tenho total segurança para intervir</p> <p>"(...) umas vezes com mais certezas de que as coisas estão a cc vezes com mais dúvidas."</p>
		Incerteza	<p>"E tem sido um início, pronto, às vezes, angustiante (...)"</p> <p>"E pronto, é um bocaco angustiante, de vez em quando, sim."</p>

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro
Sentimentos	Negativos	Medo/Receio	<p>"(...) logo na entrevista me disseram que era um primeiro ano, eu bocado."</p> <p>"(...) eu falo abertamente sobre as minhas dúvidas [com os colegas confesso que sinto que há determinadas questões que, se eu salvaguardar a mim próprio não devo colocá-las de imediato."</p> <p>"Devo, primeiro, tentar ser eu a resolve-as para não passar a incompetência talvez, não me posso demonstrar demasiado inseguro"</p>
		Reserva	<p>"Se eu tenho alguma situação que está a ser complicada de gerir, e a nenhum colega, nem a coordenação."</p>
		Desgaste	<p>"Então tem sido este processo, a nível emocional, também me tem bocado."</p>
		Autocrítica	<p>"Eu gosto de fazer as coisas bem-feitas e sinto que nem sempre bem-feitas."</p>
			<p>"Mas depois volto a sentir-me... não é pressionado por ninguém e pressão."</p>
Relações Interpessoais	Colegas professores	Integradores	<p>"(...) porque me sinto totalmente apoiado pelos meus colegas."</p> <p>"(...) o facto de ter colegas que vão à minha sala e que me dizem a fazer bem e me dão esse apoio e me dizem para continuar ou se dizem "Olha, porque é que não fazes antes assim?", ajuda-me a inseguro a ultrapassar essa insegurança."</p>

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro
Relações Interpessoais	Colegas professores	Com capacidade de valorização	“(…)eles [colegas de trabalho] valorizaram muito aquilo que eu disse.”
		Como referências positivas	“Sentia que as minhas colegas eram minhas tutoras (...)” “Então conversei com os colegas e foi “arrancando”, fui copiando faziam (...)”
	Colaborativos	“(…)eu tenho uma colega que trabalha comigo porque também está i e já tem mais anos de experiência, já tem os seus quinze anos (...)” “(…) acabamos por nos juntar ou de 15 em 15 dias ou mensalmente conversar, para partilhar questões que tenhamos.” “Partilhámos ideias, ou seja, acho que ali há um espírito de equip facilitar o trabalho dos professores.”	
	Estruturas intermédias ou de direção		“(…) [o coordenador] disse-me que eu também era mais uma aposta
		Apoiantes/ disponíveis	“(…) vem falar comigo e diz-me que está surpreendido e que as coisas melhor do que ele esperava e que é para continuar.” “(…) são essas vozes de apoio e de dizerem que estou no caminho ( mais segurança.” “(…) o coordenador da escola (...) disse que por algum motivo m (...) acreditava que eu tinha alguma coisa para acrescentar àquele e seria por mim que podia fazer algumas alterações, que seria pelas m as minhas ideias eram úteis nesse sentido de serem ideias novas.”

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo
Relações Interpessoais	Estruturas intermédias ou de direção	Valorização	“(...) tem acabado por elogiar e tem-se mostrado muito satisfeito tenho feito.”
		Insegurança	“Eu, à partida, antes da reunião, já tinha assumido que queria fazer os pais não soubessem que era o meu primeiro ano de serviço e, ela me fez a pergunta pensei “estragou-me o esquema todo!” “Acho que me intimidava um pouco mais porque, se calhar, pensei mãe que estaria mais em cima do meu trabalho e que, provavelmente mais coisas (...)”
	Alunos	Boa relação geral	“Acho que estou a conseguir construir com eles uma boa relação (...)
Recursos Pedagógicos	Formação	Movimento da Escola Moderna	“(...) senti logo a necessidade, quando comecei a trabalhar, de me oficina de iniciação ao movimento.” “(...) eu senti necessidade de me inscrever também nesse grupo colocar as minhas questões, para apresentar os meus materiais, e trabalho, para ter um feedback delas.” “O facto de estar num grupo cooperativo, essa partilha também é imo eu acho que é a aprendizagem, uma continua aprendizagem...”

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro
Recursos Pedagógicos	Antigos professores	ESELx	“Enviei emails para professores aqui da escola, para me indicarem b pudesse consultar(…)” “(…) quando comecei na Voz do Operário e me deparei co fragilidades, não tive qualquer problema em enviar um email aos pr não eram meus professores nessa altura) a colocar as minhas responderam na mesma, mesmo eu já não sendo aluno deles.”
	Manuais escolares	Manuais escolares	“(…) agora eu sinto que o manual acaba por orientar um bocado o pr
Expectativas	Defraudadas	Defraudadas	“Eu achava que, quando acabasse o meu percurso académico, o começasse a trabalhar como professor, que iria sentir-me imediato não. Senti que ser professor era um estatuto que eu conquistava (…)
	Superior ao esperado	Superior ao esperado	“(…) quando comecei, por um lado, não me senti logo professor ac uma diferença, pensava que ia ser uma diferença maior, senti o m enquanto estagiário (…)”
	Trabalho com os alunos	Progressos na aprendizagem	“(…) a responsabilidade foi maior do que eu pensava (…)” “(…) quando eles começam a ler qualquer coisa, nesse momento, aliviado e fico contente.”

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro
Constrangimentos	Professor participante	Inexperiência	<p>"Foi a minha maior preocupação durante o 1º período [processo de i e à escrita]."</p> <p>"(...) ainda não tenho as ferramentas todas, não tenho experiência st</p> <p>"(...) mas acho que, se calhar, exagerei um bocadinho nessa conceç</p> <p>ritmo dos alunos] e acho que isso me atrasou um pouco em relação :</p> <p>"E senti que no 1º período, também por causa do meu foco da inici</p> <p>escrita, acabei por deixar um pouco para trás a Matemática, por e</p> <p>também importante."</p> <p>"O estudo do meio, trabalhado desta forma [projetos], também foi</p> <p>que ainda está a ser ultrapassada."</p>
	Alunos	Dependência (pouca autonomia)	<p>"(...) a avaliação também pode ser uma fragilidade (...)"</p> <p>"(...) em dezembro, ter que fazer uma avaliação do grupo tive que</p> <p>coisas em relação ao grupo, em relação à avaliação propriamente</p> <p>muito bem como avaliar (...)"</p>
		Avaliação	<p>"E eu senti muitas reservas... não sabia muito bem como abordar e</p> <p>os pais do meu aluno que tinham que pagar, que assumir a resp</p> <p>telemóvel, pelo ato do filho. Adiei isso um dia, não falei imediato</p> <p>próprio estava a tentar encontrar a melhor forma para falar com eles.</p> <p>"Não sabia de que forma é que eu podia abordar o assunto (...)"</p> <p>"Não tenho a certeza de que forma é que devo abordar determi</p> <p>sobretudo aqueles assuntos que são mais pesados, que é uma crí</p> <p>que não é uma crítica construtiva (...)"</p>
	Pais	Comunicação de conflitos	

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo
Constrangimentos	Gestão do tempo	Pessoal	“(...) eu passo os fins-de-semana a pensar na segunda-feira e no que se devo fazer de outra forma.”
		Aula	“Uma grande dificuldade que eu ainda tenho, que era uma dificuldade a nível da gestão dos tempos (...)”
Superação dos Constrangimentos	Individualmente	Pesquisa/leituras	“Acho que é um bocado de forma autónoma que estou a fazer este fim de semana... eu não sei se é para ser simpática é que às vezes ainda me sinto estagiário, porque acho que a minha ainda não é suficiente de tudo aquilo que fui aprendendo.” “E comecei a ler algumas coisas que eu pesquisei (...)”
	Com recursos a terceiros	Pares profissionais	“E ela lá me vai descansando... eu não sei se é para ser simpática “Olha, podes ficar contente porque é bom já teres esses alunos momentos, no 2º ano ainda tenho alguns alunos com dificuldades.   crianças têm ritmos diferentes, é só não as deixarmos para trás, é ter nelas.” “(...) ela vai sendo um bocado a minha professora, ela vai orientando as dúvidas e diz-me de que forma é que devo fazer determinadas coisas”

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo
Preparação de Aulas	Planificação	Previamente pensada pelo professor	<p>"Ao fim de semana, com base nessa agenda, nessa organização semanal (...)"</p> <p>"Portanto, aquilo que eu consigo e sei que vai ser feito durante a semana, aquilo que está dependente daquilo que eles próprios fazem, que decidimos em conjunto, vou fazendo durante a semana, à véspera..."</p>
Evolução	Positiva	<p>Pessoal/Individual</p> <p>Formação</p> <p>Suportada pelos pares</p>	<p>"Eu ter tido logo de início consciência de quais eram as minhas fragilidades..."</p> <p>"Deixa-me procurar formas de ultrapassar essas fragilidades." Ou simplesmente acabei por ser um pouco proativo em relação a isso."</p> <p>"(...) se não me tivesse inscrito na oficina de iniciação ao movimento, não sei se eu conseguia ultrapassar essas dificuldades..."</p> <p>"(...) os meus colegas estavam lá para me ampararem, para me apoiar..."</p>
Contexto de Trabalho	Pares	<p>Recetivos</p> <p>Preocupados/ atentos</p> <p>Disponíveis</p>	<p>"(...) a quem chega de novo deve ser-lhe dada a oportunidade de tentar..."</p> <p>"É importante que os colegas, de vez em quando, vão ali, batam à porta e perguntem: "Olha, estás a precisar de alguma coisa? Nós vamos fazer também!"..."</p> <p>"Essa disponibilidade [dos colegas] é muito importante..."</p>

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro
Instituição de Formação	Professores	Disponíveis	“(…) a disponibilidade dos antigos professores da Escola Superior de neste caso da instituição onde se fez a formação. É quase um desmi não somos atritados aos “lobos”, que se tivermos questões, temos aq nossa instituição de origem que nos pode amparar um pouco.”