



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

Percursos de vida profissional: Da formação inicial à entrada na carreira

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

Maria da Conceição dos Santos Meira

Lisboa 2013



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

Percursos de vida profissional: Da formação inicial à entrada na carreira

Maria da Conceição dos Santos Meira

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

**Sob orientação da Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos
Pereira**

Lisboa 2013

*Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.*

*Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.*

Basta a fé no que temos.

*Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.*

*Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.*

Chegamos? Não chegamos?

- Partimos. Vamos. Somos.

(Sebastião da Gama)

Dedicatória/Agradecimentos

À minha filha, pelo tempo e atenção que não lhe dediquei.

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicionais que me dão e deram sempre.

Ao meu marido, pela ajuda permanente.

O meu reconhecimento e agradecimento a todos os que colaboraram, de forma direta ou indireta, neste trabalho, destacando:

A Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira, orientadora desta dissertação, sem a qual não seria possível concretizar este trabalho, pela sua ajuda, incentivo, apoio e motivação constantes.

Aos professores da parte curricular do mestrado, pelos horizontes que me abriram e pela ajuda que me deram a desenvolver competências, e aos colegas que acompanharam o meu percurso, pelo companheirismo e pelas experiências partilhadas.

À Maria, a quem dedico este trabalho.

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	ix
Abstract	x
Introdução.....	1
1ª Parte - Enquadramento Teórico	4
CAPÍTULO I: Formação e desenvolvimento profissional do professor	5
1.A formação de professores	5
1.1 A Formação inicial de professores.....	11
1.2 A Formação de professores e indução – enquadramento legislativo no contexto português.....	15
1.3 Da formação inicial à inserção profissional na docência	19
2.A Socialização docente	28
3.O desenvolvimento da identidade profissional.....	29
3.1 Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial	32
2ª Parte - Estudo Empírico	34
CAPÍTULO II : Metodologia de Investigação	35
1.Problemática da investigação	35
2.Objetivos e questões do estudo.....	35
3. Natureza do estudo.....	36
4. Participantes: seleção e caracterização	38
5. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados	41
5.1 As Entrevistas.....	41
5.1.1 O guião de entrevista	44
5.2 A análise documental.....	45
6. Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados	45
6.1. A análise de conteúdo	45
7. Questões éticas e deontológicas do processo de investigação	48
CAPÍTULO III: Apresentação dos Resultados.....	52
1.Experiência de trabalho com crianças anterior à Formação Inicial	52
2.Motivação para a escolha da profissão.....	53
2.1 Opções face à escolha da profissão.....	54
3.Sentidos atribuídos às experiências realizadas no contexto da Formação Inicial	55

3.1	Aspetos positivos	56
3.1.1	A relação com os professores	56
3.1.2	Os trabalhos práticos	57
3.1.3	A relação com os colegas	58
3.1.4	Os estágios	58
3.1.5	A relação com os professores cooperantes	59
3.1.6	A avaliação	59
3.2	Aspetos Negativos	60
3.2.1	A Preparação para o 1º Ciclo do Ensino Básico	60
3.2.2	A competência dos professores	60
3.2.3	As modalidades de trabalho	61
3.2.4	A relação com os colegas	61
3.2.5	Os contextos de estágio	62
3.2.6	O plano de estudos e os processos de avaliação	62
3.3	Propostas de melhoria endereçadas à Formação Inicial	64
4.	Sentimentos experimentados após a conclusão da Formação Inicial	67
5.	Principais preocupações após a conclusão da Formação Inicial	68
5.1	A procura de colocação	68
5.2	As dificuldades no processo de concurso	68
6.	O Início da atividade profissional	69
6.1	Os contextos de trabalho	69
6.2	A Função docente	72
6.2.1	Sentimentos de preparação para o desempenho docente	72
6.3	A entrada na escola	73
6.3.1	Preocupações, sentimentos e dificuldades sentidas	73
6.3.2	Preparação do trabalho com os alunos: partilha de dificuldades	80
7.	Apoios solicitados versus apoios obtidos	81
8.	Preocupações atuais no trabalho com os alunos	81
9.	Das dificuldades sentidas às dificuldades ultrapassadas	82
10.	Sentimentos de pertença ao novo grupo profissional	83
11.	Perspetivas face à inserção dos novos professores/Propostas de acompanhamento	86
	Conclusões	87
	Propostas para estudos futuros	102
	Limitações do Estudo	102
	Bibliografia	104

Índice de Figuras, Quadros e Anexos

Índice de figuras:

Figura 1 - Áreas básicas de formação de professores principiantes.....	25
--	----

Índice de quadros:

Quadro 1: Estudos sobre os primeiros anos de profissão docente.....	27
---	----

Quadro 2: Caracterização dos participantes.....	40
---	----

Índice de anexos:

Anexo 1 – Ficha de caracterização dos participantes no estudo.....	121
--	-----

Anexo 2 - Protocolo de consentimento informado.....	123
---	-----

Anexo 3 - Guião de Entrevista aos professores principiantes.....	125
--	-----

Anexo 4 – Protocolo de Entrevista (E4).....	129
---	-----

Anexo 5 – Análise de Conteúdo da Entrevista (E4).....	162
---	-----

Siglas e abreviaturas utilizadas:

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AO - Assistentes Operacionais

art.º - artigo

CEB - Ciclo do Ensino Básico

ECD - Estatuto da Carreira Docente

ESE - Escola Superior de Educação

n.º - número

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PALOP - Países de Língua Oficial Portuguesa

PASEG - Programa de Apoio ao Ensino do Português

PCA - Percursos Curriculares Alternativos

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

Resumo

Os estudos realizados no âmbito da inserção profissional dos professores principiantes permitem identificar um conjunto de problemas enfrentados por estes à entrada da profissão docente, deixando claro que nem todos se iniciam de forma serena e pacífica.

A presente dissertação inscreve-se nesta problemática, centrando a pesquisa no percurso de vida profissional de seis professores principiantes, do 2º Ciclo do Ensino Básico, diplomados em 2005-2006, nos cursos Pré- Bolonha, na variante de Matemática e Ciências da Natureza, por uma Escola Superior de Educação do país.

Pretende-se, com este estudo, descrever e compreender os percursos dos professores em início de carreira, as suas dimensões mais evidentes, analisando os processos de inserção profissional no que diz respeito aos aspetos que o condicionam e aos contextos que se revelam constrangedores ou facilitadores dessa mesma inserção profissional.

No que respeita às opções metodológicas, este estudo, recorre a abordagens qualitativas, interpretativas de natureza narrativo-biográficas, com recurso à utilização da entrevista semiestruturada. As técnicas de recolha de dados foram, designadamente, a entrevista semiestruturada e a análise documental. O processo de tratamento de dados, muito embora modelado pelo referencial teórico, seguiu os passos recomendados para a análise de conteúdo. As categorias de análise emergiram das respostas dos participantes.

Os resultados do estudo colocam em evidência aspetos que se configuraram de dificuldade à entrada da profissão docente, relacionados com lacunas percecionadas na formação inicial, com a construção da sua identidade profissional, com as características dos contextos de trabalho e, ainda, com os aspetos didáticos da condução do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores; desenvolvimento profissional do professor; professor principiante; indução profissional; histórias de vida de professores.

Abstract

The studies realized under the professional integration of novice teachers identify a set of problems faced by them at the entrance of the teaching profession, making it clear that not all begin their profession in a calm and peaceful way.

The present essay inserts on this problematic, researching the professional life of six novice teachers from the 2nd Cycle of Basic School, graduated in 2005-2006, pre-Bologna, in the Mathematics and Natural Sciences field, by a Superior Educational School in Portugal.

The goal of this study is to describe and understand the beginning teachers' pathways, their most obvious dimensions, analysing the processes of professional insertion, regarding the aspects that condition these processes and the contexts that reveal them embarrassing or facilitators of that professional insertion.

About the methodology, this study uses qualitative and interpretive approaches from biographical narrative nature, recurring to semi-structured interviews. The data collection techniques were, in particular, the semi-structured interviews and documentary analysis. The data processing, although modelled by the theoretical framework, followed the recommended steps for content analysis. The analysis categories emerged from the participants' answers.

The study results provide evidence of aspects that have shaped difficulties in the entrance to the teaching profession, related to the existence of gaps in basic training, in the construction of their professional identity with the characteristics of the work context and, still, with the didactic aspects that conduce the teaching-learning process.

Keywords: Teachers Formation; Teacher Professional Development; Novice Teacher; Professional Induction, Teachers' life stories.

Introdução

A motivação, interesse e escolha deste tema prendem-se diretamente com o meu percurso pessoal e profissional e com as transformações que tenho vindo a observar no percurso profissional dos docentes ao longo de apenas 16 anos. Analisando a problemática da inserção na carreira, principalmente no que se refere ao “período de indução”, constatei não haver grandes diferenças entre os primeiros anos da minha inserção na carreira com os descritos nos estudos da especialidade sobre o assunto. Com efeito o contexto de trabalho era complexo, com uma população discente muito heterogénea, na sua maioria oriunda de bairros sociais, a atribuição de funções de direção de turma, os piores horários, a falta de apoio por parte dos colegas mais experientes, a preocupação com as planificações e com os materiais, a dificuldade em gerir o tempo e a (in)disciplina dos alunos, entre outros.

Assim, e na perspetiva de Reyes (2012), revelou-se para mim motivador indagar como se está a dar o processo de inserção profissional no ensino, considerando as preocupações e problemas previstos na literatura, em professores do ensino básico, no início de carreira.

Com efeito, a entrada na carreira, devido às particularidades que a caracterizam, parece marcar de forma significativa, toda a carreira profissional dos professores. É o momento em que o resultado das pressões profissionais tem mais impacto no jovem professor. De acordo com os estudos consultados, esta caracteriza-se por ser um período de muitas aprendizagens e grandes tensões provocadas por mudanças a nível profissional e pessoal. É nesta fase que vários autores consideram que o jovem professor perceciona um “choque com a realidade” (Veenman, 1984), aspeto que simboliza o impacto das dificuldades sentidas pelos professores quando entram na profissão e que se distingue por ser um período de receios e “tateamento” vivido durante o(s) primeiro(s) ano(s), podendo ter uma duração variável consoante os contextos e a personalidade dos envolvidos. É durante este período que se dá um corte entre os ideais e as ideias construídas ao longo do período de formação inicial e a “dura realidade do dia-a-dia”, tratando-se de um “processo complexo e prolongado”. Esse “choque com a realidade” (Veenman, 1984), pode conduzir à desistência da profissão por se tratar de um período marcado por um instinto de sobrevivência e experimentação.

A este respeito, Reyes (2012) considera que ao tornar mais conhecida esta temática dispõem-se de novos elementos de análise, reflexão e propostas de ação concretas que permitam ir dando resposta a desafios presentes e futuros relacionados com a inserção profissional e que podem contribuir para a formulação de políticas de acompanhamento dos jovens professores nos primeiros anos de exercício docente.

Esse acompanhamento pode ser feito por meio da criação de mecanismos de apoio num momento tão nevrálgico da vida profissional pois: é um tempo em que se decide a permanência na profissão; existe a oportunidade de introduzir inovações nas escolas; é um tempo de aprendizagem profissional crucial por se estar a ingressar no sistema escolar e a iniciar o desenvolvimento profissional docente.

Existe um discurso generalizado, por parte de investigadores e políticos, sobre a necessidade de se realizar uma articulação da formação inicial à indução profissional e, posteriormente, à formação em serviço, sempre numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, pelo que é essencial existir um trabalho em equipa que leve a uma cultura colaborativa, que exista acompanhamento, supervisão e avaliação dos professores (Nóvoa, 2007).

É no contexto desta problemática que nos parece relevante estudar os percursos dos professores principiantes, no processo de inserção profissional, bem como de lançar igualmente um olhar à formação inicial destes professores. Com esta investigação pretende-se ampliar o conhecimento científico na área da educação, procurando dar um contributo válido, para questões relacionadas com a formação inicial e com a inserção profissional dos docentes recém-formados.

Para dar resposta às questões emergentes da problemática em estudo realizou-se um conjunto de pesquisas que conduziram a leituras sobre trabalhos de investigação sobre a temática objeto de estudo, quer no contexto nacional, quer internacional. O quadro teórico de referência assenta essencialmente sobre a formação e desenvolvimento profissional do professor, com particular destaque para a formação inicial, processos de indução e respetivo enquadramento legislativo. No âmbito do subponto “*Da formação inicial à inserção profissional na docência*”, faremos alusão a estudos de referência no contexto da temática em estudo. Serão ainda abordados aspetos ligados com a socialização docente e desenvolvimento da identidade profissional. Em termos de

estrutura, este trabalho encontra-se organizado em duas partes principais. A primeira parte apresenta o enquadramento teórico que sustenta o estudo, abordando-se as temáticas da formação de professores, da socialização docente e do desenvolvimento da identidade profissional.

A segunda parte é dedicada ao estudo empírico, apresentando-se a problemática da investigação, os objetivos, questões e natureza do estudo e a caracterização dos participantes. É ainda nesta parte que se apresentam os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, bem como uma abordagem às questões éticas e deontológicas do processo de investigação.

No capítulo III apresentam-se os resultados do estudo.

Por fim, as conclusões, para além de procurarem responder às questões do estudo através da mobilização da síntese dos resultados emergentes do mesmo, procuram igualmente proceder a uma metaanálise dos dados, problematizando-os e cruzando-os com os resultados e perspetivas de outros estudos já realizados.

O estudo termina com um conjunto de recomendações dirigidas à formação e à investigação educacional, bem como com a apresentação das limitações do mesmo.

Enquadramento Teórico

Formação e desenvolvimento profissional do professor

1.A formação de professores

Partindo do princípio que o ensino/docência é uma profissão, torna-se imprescindível, à semelhança de outras profissões, garantir que os indivíduos que a exercem detenham competência profissional, ou seja, dominem, de forma adequada, a “ciência, técnica e arte da mesma” (Marcelo, 1999a:22).

A referência à problemática da formação de professores é vista como um dos problemas mais complexos enfrentados pelos governos e pela sociedade. Trata-se de um tema carregado de conotações políticas e ideológicas com grande impacto económico. Não é, por isso, surpreendente, que os temas relacionados com os professores e a sua formação constituam uma área de grande complexidade onde ainda há muito a fazer (Vaillant, 2009).

A preocupação com a formação de professores não é uma realidade recente, tendo sido objeto de análise e de preocupação dos sistemas educativos de diferentes países constituindo uma importante área da investigação educacional (Estrela & Freire, 2009).

A este propósito, Marcelo (1999), sustentado em Feiman (1983) considera a existência de quatro fases na formação de professores que, apesar de serem referenciadas como momentos distintos da profissão docente, pode considerar-se que se inter-relacionam:

- a *Fase de pré-treino*, inclui as experiências prévias de ensino que os futuros professores tiveram enquanto alunos e que podem influenciá-lo, inconscientemente, no exercício da profissão docente;
- a *Fase de formação inicial*, refere-se ao período de preparação formal para ser professor, que engloba conhecimentos pedagógicos e científicos e que se dá em instituição específica;
- a *Fase de iniciação*, refere-se aos primeiros anos de exercício profissional, período em que os docentes aprendem na prática, geralmente por meio de

estratégias de sobrevivência e que se configura uma etapa única e marcante na vida do professor;

- a *Fase de formação permanente*, inclui as atividades de formação planificadas pelas instituições e pelos próprios professores, ao longo da carreira, para permitir o constante desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do seu ensino.

Mediante a análise de diferentes tendências, Marcelo (1999:26) explicita que entende que a formação de professores “é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

A formação de professores, segundo Marcelo (1999), é um processo que deverá atender a alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns a todos os níveis de formação, proporcionando aos professores a oportunidade de questionarem as suas próprias práticas. A este propósito o autor refere ser necessário seguir uma perspectiva que enfatize a importância do questionamento e desenvolvimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores, o que “implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (Marcelo, 1999:30). Assim, na opinião do autor, a formação de professores deve incentivar a capacidade reflexiva e crítica, promovendo “o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores” (Marcelo, 1999:30).

Por comparação à formação de outros profissionais, a formação de professores reveste-se de características muito específicas, intrínsecas à própria docência, por ser “uma profissão que se aprende pela vivência da docência” (Formosinho 2009:95). Na perspectiva do autor, há especificidades que se prendem ainda com políticas educativas comuns a diferentes países e às próprias especificidades da realidade portuguesa.

Em 2002, a Comissão Europeia, no documento “Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010”, traçou objetivos futuros dos sistemas de educação e de formação comuns aos Estados Membros, para 2010, visando a uniformização dentro da diversidade. Nesse contexto, salienta que é preciso “melhorar a forma como os professores e formadores são preparados e apoiados no seu papel, que está a ser sujeito a mudanças profundas na sociedade de conhecimento” (Comissão Europeia, 2002:14).

O processo de formação de professores é entendido por Roldão (2007) como um processo epistémico e praxiológico constante: *epistémico* porque se trata, fundamentalmente, da construção de certo tipo de conhecimento com características próprias e *praxiológico* porque esse conhecimento “se desenvolve sobre, na e pela reflexão informada sobre uma prática sujeita a constante análise, e geradora de novas questões produtoras de conhecimento formalizado e experiencial, e processos de natureza científica.” A formação contextual continuada deverá ser, segundo a autora, ponderada e desenvolvida em ambiente escolar mediante apoio das instituições de formação, definindo e apoiando o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Na *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, Canário (2007) refere a necessidade da formação de professores:

- Garantir a continuidade e coerência dos diversos momentos do percurso formativo dos professores, o qual abrange o conjunto da sua carreira profissional, desde a entrada na formação inicial;
- Dar relevância estratégica às práticas de investigação, como eixo metodológico estruturante dos dispositivos e processos formativos;
- Construir dispositivos de formação profissional baseados em práticas e dinâmicas de parcerias que permitam fazer convergir e corresponsabilizar diferentes tipos de atores e de instituições;
- Consagrar a instituição generalizada de períodos de indução profissional, tendo em atenção que o momento de entrada efetiva na profissão se institui como um

momento crítico que, em alguns casos se traduz no abandono precoce da profissão, nos primeiros cinco anos;

- Reconhecer, construindo práticas em conformidade, a relevância e a centralidade, de mecanismos permanentes de supervisão pedagógica;
- Integrar e articular as práticas de formação de professores com os métodos e os processos de gestão das escolas, criando permanentes sinergias entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino.

O facto de não existir, em Portugal, uma articulação coerente e continuada das políticas e práticas de formação de professores, nas suas vertentes inicial e contínua, afeta, segundo Canário (2007), a realidade portuguesa que se manifesta num vazio de produção de conhecimento profissional sustentado, referido por Roldão (2007a), que assinala alguns aspetos críticos a esse respeito: *i*) a incomunicabilidade entre estes dois subsistemas de formação; *ii*) a ausência de uma efetiva indução profissional, apesar de prevista na legislação; *iii*) a preponderância, na formação inicial, do paradigma escolar académico fragmentador das dimensões ditas “teórica” e “prática”, tendendo a valorizar a primeira; *iv*) tendência predominante de fixação e responsabilização distinta das componentes da formação inicial, normalmente designadas por teórica (instituição formadora e docentes do ensino superior) e prática (escolas cooperantes e seus professores), em geral, com dispositivos de integração frágeis; *v*) existência de formação contínua em locais exteriores à escola, com desresponsabilização desta pela formação dos seus docentes; *vi*) ausência de dispositivos de investigação do impacto dessa formação na melhoria da ação, no que se refere às escolas e aos professores.

A esse respeito, Canário (2007: 11-12) afirma que, para que a formação se traduza num percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional é necessário que se cumpram duas condições essenciais: o “estabelecimento de parcerias de formação entre instituições formadoras e escolas” e tornar a formação de professores “um dos elementos da organização das escolas e dos seus projetos”. No sentido da valorização da profissão docente, o autor enuncia quatro princípios de referência para as políticas a seguir, no que se refere à profissão de professor, salientando que esta deve ser altamente qualificada, baseando-se num processo formativo marcado por processos de

aprendizagem ao longo da vida, ser uma profissão que se caracteriza pela mobilidade e que se baseia em processos de trabalho em parceria.

Tendo subjacente a qualidade profissional dos docentes Roldão (2007) apresenta propostas de atuação para a formação de professores, que considera fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, e que passam por:

- Fomentar a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento, caracterizando-se o processo formativo como um todo, tendo subjacente a articulação entre a formação inicial, indução e formação ao longo da vida, bem como a responsabilização das instituições de formação;
- Constituir de modo ininterrupto parcerias de formação entre as instituições formadoras e as escolas visando a implementação de redes de formação;
- Determinar a dimensão de formação dos docentes como um elemento da organização das escolas e dos seus projetos sendo mais relevantes os incentivos para a realização de formações diversificadas e eficazes para a melhoria do trabalho em contexto escolar, que as normas e procedimentos reguladores das mesmas;
- Instituir a supervisão como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em diferentes modalidades, em contraponto à realidade atual, em que o seu exercício se remete à formação inicial;
- Capacitar os docentes para a investigação, em termos de acesso e produção, promovendo a relação dos professores com o saber e a sua produção numa perspetiva de estabelecer a prática investigativa como componente da formação e da ação profissional.

A formação de professores, a sua duração, qualidade dos programas, bem como o estatuto dos professores são muito variados na Europa (Niemi, 2007). Se nalguns países a profissão docente se apresenta pouco atrativa e é encarada com pouco empenho e vivida com desejo de mudança para outras profissões consideradas mais desafiantes, na Finlândia, por exemplo, constitui uma das opções mais procuradas no Ensino Superior.

Apesar do valor dos professores e da educação serem reconhecidos em todas as sociedades que se alicerçam no conhecimento, as realidades das escolas e a formação dos professores afastam-se, não raras vezes, dos cenários ideais veiculados nos documentos oficiais e discursos proferidos. Considerando que a maior parte dos países europeus precisa de novos professores e que a educação se tornou indispensável para o bem-estar dos indivíduos e da sociedade, “o verdadeiro desafio” é, na perspectiva de Niemi (2007:51), como tornar a carreira docente numa carreira com um futuro”.

A autora menciona o Processo de Bolonha como um meio de unificação da vasta diversidade de programas vigentes na Europa, mediante a definição de critérios de qualidade comuns, abrindo novas perspectivas sobre a formação de professores. Esta unificação da formação de professores, patente no Processo de Bolonha, torna esta área mais clara e mune-a de estruturas comuns e de sistemas de créditos, no sentido de garantir a qualidade.

Em Portugal, o XVII Governo quis garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, tendo encarado o Processo de Bolonha como a “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” (Decreto – Lei n.º74/2006, de 24 de Março). Para o efeito torna-se assim indispensável que as políticas futuras se apoiem em planos abrangentes que visem uma política global que procure beneficiar uma profissionalização docente renovada (Canário, 2007).

Para Estrela & Freire (2009), as temáticas da formação e profissionalidade docente conduzem a um grande número de questões que não podem deixar de passar pelos problemas do desenvolvimento e da identidade profissional dos professores, clarificando: o próprio conceito de competências e de competência; as competências necessárias para o desempenho das suas funções na escola e a sua diferente natureza, com relevância para competências como as relacionais, éticas e estéticas que, normalmente, não são tão abordadas na investigação e na formação. Nesta perspectiva, tal como nos sugerem Estrela & Freire (2009:3), “a aposta na qualidade da formação de professores continua a ser um objetivo central a atingir, quer ao nível político, quer da investigação e das instituições formadoras, quer ainda ao nível das escolas e dos agrupamentos”.

A formação de professores deve assim, conforme nos sugere Nóvoa (2012):

- a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referencial o trabalho escolar;
- b) passar para "dentro" da profissão, isto é, alicerçar-se na aquisição de uma cultura profissional, consentindo aos professores com mais experiência um papel central na formação dos mais jovens e inexperientes;
- c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define a sensibilidade pedagógica;
- d) valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola;
- e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação.

A temática da formação de professores é de extrema importância mas, como realça Canário (2007), por mais importante que seja, a formação de professores, isoladamente, não consegue dar resposta a todos os desafios colocados, pela sociedade, à educação. A formação de professores “deve apoiar o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira e deve haver um *continuum* na formação em inicial, indução e em serviço” (Niemi, 2007:62).

Na opinião de Reyes (2012), é necessário olhar para os professores, debruçarmo-nos sobre o seu desempenho, sobre a sua formação inicial e sobre a sua formação contínua, ficando no seu interstício a inserção profissional e o ensino.

1.1 A Formação inicial de professores

Na perspetiva de Marcelo (1999), a formação inicial trata de uma etapa de preparação formal, numa instituição específica, na qual o futuro professor vai adquirir conhecimentos pedagógicos e científicos, realizando, simultaneamente, práticas de ensino. Acrescenta que a formação inicial “é uma função que, progressivamente, ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal

especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo institucional do programa de formação” (Marcelo, 1999:77).

A formação inicial pode ser entendida como um início formal, institucionalmente enquadrado, de “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” Estrela (2002:18).

A formação inicial é considerada por Mesquita (2011), como um período de iniciação de um futuro profissional e de um percurso de vida profissional dos docentes e, se for encarada como uma etapa do percurso de formação do professor, proporciona a aquisição do conhecimento-base necessário para o exercício da profissão.

A formação inicial de professores cumpre, de acordo com Marcelo (1999), três funções: formação, controlo de certificação e agente de mudança. A formação engloba o treino dos futuros professores para que fiquem aptos a exercer as suas funções profissionais; o controlo de certificação, isto é, a permissão para exercer a profissão docente, é dada pela instituição de formação; a instituição de formação funciona como agente de mudança do sistema educativo e contribui para a socialização e reprodução da cultura dominante.

A problemática da formação de professores deve, na perspetiva do autor, partir das seguintes premissas:

- a) Todas as reformas na formação inicial dos professores devem definir o modelo de profissional de ensino que quer formar.
- b) Este modelo de profissional deve ser específico relativamente aos conhecimentos, destrezas e atitudes que aquele deve ter nos diferentes âmbitos disciplinares.
- c) O conhecimento do professor constrói-se em interação com o ambiente de aprendizagem que a formação de professores faculta.
- d) Existem diferentes níveis de análise do conhecimento profissional dos professores que é fundamental conhecer para poder desenvolvê-los no professor que está em formação.

- e) As diferentes disciplinas ou especialidades incorporam estruturas de conhecimento específicas que devem de ser do conhecimento dos professores.
- f) O conhecimento do conteúdo de uma só disciplina é insuficiente para um ensino que pretenda que os alunos compreendam, assimilem e se desenvolvam.
- g) É necessário ter mais atenção -conceitual e empírica- para o modo como os professores "transformam" o conhecimento que detêm dos conteúdos "ensináveis" e compreensíveis para os alunos.

A formação de professores deverá assim ter como última finalidade a preparação e desenvolvimento de docentes habilitados a tomar parte em processos que levem à construção de uma escola que educa e ensina, respeitando e valorizando as diferenças e procurando que cada aluno se desenvolva e aprenda atingindo o nível mais alto possível. Nesse sentido, segundo Marcelo (1999), é necessário perspetivar a formação de professores como um *continuum* que abarca a formação inicial e contínua e que se fundamenta em princípios, valores e objetivos comuns.

Em Portugal a política de qualificação docente, após a publicação do Decreto-Lei 15/2007, valoriza algumas matérias da formação inicial, nomeadamente, a adequação dos resultados da aprendizagem que a caracterizam às novas exigências do desempenho docente, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional em contexto escolar (Roldão, 2007a).

Pensando na formação inicial de professores como um procedimento que possibilita que os professores adquiram competências para interagir de modo eficaz com os outros e alterar os contextos onde se encontram, parece óbvio que um modelo de formação orientado numa só direção não poderá dar resposta a estas exigências. É então necessário recorrer a "modelos alternativos que coloquem os profissionais, desde a formação inicial, em confronto com diferentes perspetivas, aumentando a sua tolerância à ambiguidade e estimulando-os a evitar o raciocínio linear" (Ralha-Simões, 2009:56). Espera-se, portanto, que as instituições de formação de professores tenham uma intervenção profissionalizante, por forma a assegurar que os futuros professores desenvolvam as competências necessárias para intervir de forma autónoma e criativa em situações de contextos reais.

A formação inicial, à semelhança da formação contínua, “no domínio relacional e disciplinar requer o desenvolvimento de um tipo de conhecimento profissional muito peculiar, um conhecimento complexo não só de saber, mas também de saber-fazer” (Espírito Santo, 2009:96).

O mesmo autor sugere que as estratégias formativas para promover o desenvolvimento profissional dos professores em matéria relacional-disciplinar sejam organizadas seguindo determinadas linhas orientadoras: ser uma formação continuada no tempo, que decorra das necessidades concretas sentidas pelos professores nas suas práticas escolares, apoiada no diálogo interativo com um parceiro que tenha observado a aula e que envolva a colaboração entre professores e entre estes e formadores; essa formação deve ser centrada na reflexão e investigação das práticas dos professores, enraizada na escola e nos contextos específicos em que o professor desenvolve a sua ação, orientada para proporcionar a aquisição e desenvolvimento de competências, enquanto saberes ligados à ação e partindo dela; deve contemplar ainda o recurso aos quadros teóricos de referência e surgir em estreita ligação com a análise das práticas “ultrapassando-se, assim, o discurso dicotómico entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, que tem caracterizado o debate em torno da formação e desenvolvimento profissional dos professores” (Espírito Santo, 2009:96).

A formação inicial deve assim proporcionar aos futuros professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente, segundo Campos (2002), e deve atender a aspetos pertinentes, tal como os mencionados por Amado *et al* (2009:83):

- “equacionar a dimensão relacional como parte central no currículo na formação inicial;
- considerar que o desenvolvimento profissional dos docentes se faz na interação com os contextos de trabalho;
- formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento, o que implica adquirirem a capacidade de vir a estabelecer ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afectividade tornando-se, entre outros aspectos, aptos para uma escuta ativa da “voz” do aluno.”

Na perspetiva dos autores os aspetos mencionados terão implicações ao nível dos conteúdos e referências teóricas e na seleção dos próprios modelos de formação, com particular enfoque nos modelos reflexivos e nos que se interessam na preparação dos futuros professores por meio da investigação.

Para Simão *et al* (2009), a formação inicial deve propiciar aos futuros professores a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências inerentes à tarefa educativa. Estes autores afirmam ainda que a formação inicial e contínua compõem o cerne do desenvolvimento profissional e da inovação das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores.

Não obstante, o jovem professor não sai da formação inicial completamente formado; a formação do professor é um processo que decorre ao longo da vida, através da reflexão, da pesquisa, do contacto e partilha com os seus pares, ou da formação contínua. Tal como nos refere Souza (2007:86) “Continuar a aprender, e aprender a aprender durante toda a vida profissional, é uma competência exigida aos profissionais neste mundo contemporâneo”.

1.2 A Formação de professores e indução – enquadramento legislativo no contexto português

A educação escolar é, hoje em dia, um campo de ação em mudança: em termos organizacionais, curriculares e extracurriculares, que se apresentam num quadro de sucessivas reformas e políticas e que exigem aos professores o desempenho de novos papéis e o desenvolvimento de novas competências (Estrela & Freire, 2009).

A formação inicial de professores está enquadrada numa perspetiva de desenvolvimento ao longo da vida, desde 1986, ano da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto), e da adesão de Portugal à União Europeia. O referido diploma define a formação de educadores e professores como um dos vetores fundamentais na educação que se quer para Portugal.

A Lei de Bases do Sistema Educativo define ainda os princípios gerais da carreira do pessoal docente e os princípios que devem orientar a formação de professores nas suas vertentes de formação inicial, especializada e contínua. Este documento (mediante

alterações introduzidas pelo n.º1, art.º 31º, Lei n.º 115/97, de 19 de setembro) determina que “os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquiram qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino”.

Desde 1986 que os sucessivos governos têm aprovado diplomas, no âmbito da reforma do sistema educativo, que procuraram valorizar o estatuto e o papel dos docentes como agentes decisivos no processo de desenvolvimento da sociedade portuguesa. As diversas reformas implementadas relacionam-se com a carreira docente e formação, incluindo o período de indução que constitui, para Marcelo (1999a), o elo de ligação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, e refere-se ao primeiro ano de exercício do professor (Tickle, 2000).

Com efeito, a primeira referência ao “ano de indução” surge no Decreto – Lei n.º59/86, de 21 de Março, publicado meses antes da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e prevê que a formação dos educadores de infância e professores do ensino primário tenha um ano de indução, após a realização de seis semestres e, caso seja feita formação complementar, com a duração de dois semestres, deverá seguir-se um ano de indução. Esse diploma estabelece também que o ano de indução se realiza através de formas de apoio a prestar ao novo diplomado pela respetiva instituição formadora, durante o primeiro ano de exercício autónomo de funções docentes.

Existe ainda referência ao período de indução, no art.º 26 do capítulo III do Decreto – Lei n.º344/89, mencionando que se trata da responsabilidade da entidade formadora. A legislação promulgada a partir dos anos 90 deixa de fazer referência ao “período de indução” e passa a referir-se ao “período probatório”. O preâmbulo do Decreto – Lei 139-A/90 explicita que o período probatório tem a duração de um ano e a nomeação definitiva nos quadros de pessoal depende do “cumprimento de período probatório devidamente avaliado” com o objetivo de verificar a adequação profissional do docente.

A legislação sobre a formação inicial de professores contempla assim, nos anos 80, a existência de um ano de indução e, a partir dos anos 90, um ano probatório, correspondente à entrada na profissão, no entanto, a indução profissional nunca foi

regulamentada, não passando na perspectiva de Ponte (2001:32), de “uma figura de retórica sem consequências práticas”.

O período probatório volta a ser referido no Decreto-Lei 15/2007 (com as alterações produzidas pela Decreto-Lei n.º41/2012, de 21 de fevereiro), no Decreto Regulamentar 494/2007, no n.º2 do Artigo 27º do Decreto Regulamentar 2/2008 e no Despacho n.º21666/09. O período probatório corresponde, neste enquadramento, ao primeiro ano escolar no exercício efetivo de funções docentes, sendo o professor acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e com menção igual ou superior a Bom na última avaliação do desempenho, a designar pelo coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes respetivo. O período probatório é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde o docente esteja colocado.

Conforme o mencionado no n.º1 do Artigo 27º do Decreto Regulamentar 2/2008, a avaliação do desempenho do professor em período probatório tem como objetivo:

« a) Reconhecer êxitos conseguidos, superar eventuais deficiências e diagnosticar e resolver dificuldades relativas a atitudes, comportamentos e estratégias de ação do docente;

b) Detetar as dificuldades experimentadas no domínio científico e pedagógico -didático e respetivas formas de correção ou ajustamento.»

A avaliação de desempenho do professor em período probatório baseia-se no cumprimento de um plano individual de trabalho e visa aferir (n.º2 do Artigo 27º do Decreto Regulamentar 2/2008):

«a) A capacidade de integração profissional do docente na função a desempenhar, através do cumprimento de determinados objetivos e metas;

b) A capacidade de adaptação ao meio escolar em geral e a interação com os alunos, nas seguintes componentes:

i) Informação científica;

ii) Observação e prática pedagógica dentro da sala de aula;

iii) Envolvimento nas atividades da comunidade educativa.»

De acordo com o estabelecido neste Decreto Regulamentar, a avaliação engloba o cumprimento do plano individual de trabalho, observação de aulas, reunião entre avaliado e avaliador e elaboração de um relatório. No final do período probatório, cabe ao professor mentor elaborar um relatório detalhado da atividade desenvolvida pelo professor ao longo do ano.

O Despacho 21666/09 vem esclarecer que a criação do período probatório evidencia uma mudança na regulação de acesso à carreira docente nas escolas e promove o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores bem como à sua integração e participação no desenvolvimento da escola.

Para operacionalizar estas intenções, o professor que se encontra em período probatório é acompanhado e apoiado nos planos didático, pedagógico e científico, por um professor mentor, novidade introduzida neste documento, a quem compete, de acordo com o n.º4 do Despacho 21666/2009:

« a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução do plano individual de trabalho para docentes em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didática;

b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respetiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria;

c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido, no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente;

d) Elaborar relatório circunstanciado da atividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas.»

A última alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), introduzida pelo Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de Fevereiro, define a obrigatoriedade da avaliação externa para

docentes em período probatório e centra-se na dimensão científica e pedagógica, realizando-se através da observação de aulas por avaliadores externos.

De acordo com a análise da legislação mencionada, e tentando estabelecer um paralelismo entre o “ano de indução” e o “período probatório”, verifica-se que, em contexto nacional, são coincidentes; o primeiro aparece consagrado na legislação, pela última vez, no Decreto-Lei n.º344/89, sendo da responsabilidade da instituição formadora; o segundo, mencionado pela primeira vez no Decreto 139-A/90, continua consagrado na legislação vigente, sendo da responsabilidade do estabelecimento de educação ou de ensino onde o docente exerce a sua atividade, mediante acompanhamento de um colega mais experiente.

Em suma, o período probatório equivale, assim, a uma etapa do processo de desenvolvimento profissional centralizada na capacidade de integração do professor na profissão a desempenhar, na adaptação e participação nas atividades da comunidade educativa, no estabelecimento de interação com os alunos, possibilitando, desta forma, a ligação entre a escola, as instituições de formação de professores e a comunidade envolvente, contribuindo, assim, para a socialização profissional e a definição do perfil profissional do docente.

Constata-se que houve uma evolução legislativa em Portugal, no que respeita ao período de indução/probatório, tendo-se delineado um quadro que define, de forma cada vez mais clara, em que consiste o período probatório, a sua duração, as entidades e indivíduos responsáveis pela sua supervisão e respetivas funções, tendo sempre subjacente o objetivo de acompanhar o professor principiante no desempenho das suas funções com o intuito de promover a sua integração na escola. Não obstante, verifica-se, na prática, que o acompanhamento dos jovens professores em início de carreira é quase inexistente devido à ausência da sua regulação.

1.3 Da formação inicial à inserção profissional na docência

O início de carreira é uma etapa de tensões e novas aprendizagens em contextos desconhecidos e nos quais os jovens professores vão adquirir conhecimentos profissionais e interiorizar normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar em que se integram (Marcelo, 1992 citado por Cubillos, 2012) sendo, ao mesmo tempo, uma confirmação social e uma promessa de alcançar autonomia económica e a

possibilidade de traçar um projeto de vida próprio (Cavaco, 1999). Este período, sobretudo no contexto da realidade docente, é frequentemente caracterizado pela vivência de situações problemáticas e de grande complexidade (Pereira, 2006).

Os primeiros anos de ensino revestem-se de particular importância, na medida em que os jovens professores fazem a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas e tensões que implicam a aquisição de um conhecimento e competência profissional adequados num curto período temporal (Marcelo, 1999a).

Esses anos, na perspectiva de Ponte *et al* (2001), compreendem um período em que o jovem professor está só e tem de encontrar modos de lidar com a variedade de papéis profissionais, em condições, por vezes, diversas e variadas. Este período representa uma fase de novas aprendizagens e reequacionamento das concepções que o jovem professor tem sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que leciona, os alunos, o trabalho, fruto de ser ver confrontado, diariamente, com situações complexas que obrigam a uma resposta imediata.

O período de indução, na perspectiva de Flores (2000), abarca os três primeiros anos de ensino. É durante este processo que, de acordo com a autora, decorre a socialização profissional do professor principiante, na medida em que este “compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão” (Flores, 2000:15).

O percurso do aluno e a sua formação antes da prática moldam expectativas e as concepções que criam em relação à profissão docente. A transição de aluno para professor representa uma rutura que pode ser mais ou menos problemática considerando as características individuais e os contextos de trabalho que os jovens professores vão encontrar. É o momento em que se dá o corte entre os ideais que se foram construindo ao longo dos anos de formação e a dura realidade do dia-a-dia numa escola e em sala de aula (Silva, 1997).

De acordo com Calil *et al* (2012), após a formação inicial, os professores principiantes, passam por práticas pedagógicas, integrando o mundo do trabalho ao lado de professores mais experientes que nem sempre estão atentos à sua inexperiência, expectativas, problemas e anseios em sala de aula. Estes professores, ao entrarem no espaço escolar, sem qualquer apoio da entidade formadora, sentem-se desamparados. É

necessário reforçar a ideia de que o período de inserção se trata de um período distinto no caminho para se transformar em professor: “Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para levar a um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (Marcelo, 2009:127).

Os professores principiantes são, na perspectiva de Reys (2012), professores que, para além de estarem a viver um processo de aprendizagem intenso relativamente ao que significa ensinar perante um grupo de alunos e relacionar-se com diferentes agentes da comunidade educativa, estão a experimentar um conjunto de mudanças pessoais, inerentes à etapa da vida em que se encontram. Trata-se de uma etapa de grandes contrastes, considerando que coincide com o início da fase adulta (Bolívar, 1999, citado por Reyes, 2012).

A fase de inserção na docência pode, segundo Vaillant (2009), durar vários anos. Trata-se do momento em que o professor principiante tem de desenvolver a sua identidade como docente e assumir um papel concreto no contexto de uma escola específica. Os contextos em que se inserem as escolas são diferentes, encerrando especificidades e particularidades que podem contribuir para facilitar ou dificultar a fase de inserção.

A partir de uma revisão crítica de estudos empíricos sobre o desenvolvimento da carreira docente, no que diz respeito ao percurso profissional, Huberman (1989, 2000) subdivide a entrada na carreira em fases: *sobrevivência* (associada ao choque com a realidade) e *descoberta* (relacionado com o entusiasmo e a exploração de novas situações), correspondentes aos primeiros quatro anos de ensino. Esta fase é também referida por outros autores, como Fuller (1969), Field (1979), Watts (1980), citados por Huberman (2000):

- A *sobrevivência* (correspondente a 1-3 anos de carreira), é o resultado do confronto inicial com a complexidade da condição profissional, designado por “choque com o real”. O tateamento constante, a preocupação consigo próprio, o desfasamento entre os ideais e a realidade do quotidiano em sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de conjugar a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a variação entre relações muito íntimas e muito afastadas, dificuldades com alunos causadores de problemas, e o material didático inapropriado são alguns dos aspetos que caracterizam este estado de sobrevivência.

- A *descoberta* (associada a 4-6 anos de carreira) reflete o entusiasmo do início, a experimentação, a exaltação pelas responsabilidades atribuídas (as turmas, os alunos, o programa), o sentimento de fazer parte de um corpo profissional. Para muitos professores a vivência positiva desta fase pode ajudar a ultrapassar os problemas com que se deparam na “sobrevivência”. Nesta fase da carreira podem verificar-se diferentes situações nos perfis profissionais, podendo a sobrevivência e a descoberta encontrar-se combinados ou um deles sobrepor-se ao outro como consequência do modo de entrada no ensino (fácil ou difícil). Há ainda perfis caracterizados pela indiferença, serenidade ou frustração.

Diversos autores de referência têm alertado para os problemas que os professores principiantes têm na fase de inserção na profissão, com enfoque na sua socialização, incidindo nos contextos de acolhimento (Hargreaves, 1998), às formas de adaptação a esses contextos (Lacey, 1977), evidenciando o conhecimento do professor e as fases de evolução pessoal (Huberman, 1989) e analisando a relação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional.

Reyes (2012) refere que os problemas com que se confrontam os professores principiantes no seu processo de inserção profissional na docência podem assumir uma dimensão pessoal, tendo em conta que os primeiros anos de trabalho coincidem, não raras vezes, com definição do projeto de vida pessoal, tornar-se independente, ter casa própria, estar longe dos amigos, formar família, ter filhos, estabelecer-se profissionalmente, e que tornam evidente a passagem de estudante a profissional de educação independente.

Investigações realizadas em diferentes países têm apontado, segundo Ponte *et al* (2001), para a falta de apoio na entrada na profissão, podendo comprometer a qualidade no ensino e marcando de forma muito negativa o desenvolvimento profissional do jovem professor que se vê confrontado com a desilusão.

O período de indução, de acordo com Silva (1997), é assinalado por dificuldades diversas, que os jovens professores experimentam ao assumir o seu papel profissional, que se inter-relacionam e se podem dividir em três grupos:

i) relativas aos alunos – aparecem, geralmente, em primeiro lugar e referem-se à (in)disciplina e falta de motivação, que constituem preocupação considerável para os professores;

ii) relativas a insuficiências no conhecimento profissional – referem-se a insuficiências de conhecimento didático, de gestão de sala de aula e englobam aspetos diversos (complexidade ou extensão das matérias a ensinar, organização das atividades dos alunos, procedimento perante diferenças individuais e utilização de materiais de ensino);

iii) relativas às condições de trabalho – prendem-se com a tensão relativa ao tempo, o elevado número de alunos por turma, a ausência de informação relativa à escola e aos alunos, a motivação dos pais e colegas, a falta ou fraca qualidade dos materiais que têm à disposição, a dificuldade de acesso a recursos, a qualidade dos locais, as funções relativas à preparação do trabalho e o horário atribuído.

Os problemas sentidos pelos jovens professores resultam, de acordo com Valli (1992), da imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; do afastamento dos seus companheiros; da dificuldade em transferir conhecimento adquirido na sua etapa de formação inicial e do desenvolvimento de uma conceção técnica de ensino.

O processo de indução profissional do professor, com vista à compreensão dos seus aspetos intrínsecos, das suas características e das suas implicações, é analisado por Flores (2000) que aponta serem, sobretudo, os aspetos universais do ensino que mais problemas provocam nos professores em início de carreira, destacando os do campo didático e as condições de trabalho. No campo didático a autora menciona fatores como o elevado número de alunos por turma, a motivação e os ritmos de aprendizagem dos alunos, a individualização e diferenciação do ensino, a indisciplina, os procedimentos administrativos e a gestão do tempo; relativamente às condições de trabalho refere o avolumar repentino da carga docente, o desempenho de cargos sem preparação prévia específica, a falta de apoio e orientação, os sentimentos de isolamento, mal-estar e insegurança.

Como afirma Esteve (1999), o professor principiante sente-se desarmado e desajustado ao comprovar que a verdadeira prática do ensino não se enquadra nos ideais construídos ao longo da formação inicial, vendo-se confrontado perante a realidade dos seus colegas

mais experientes, salvaguardados pela antiguidade, lhes atribuírem os piores alunos, os piores horários, as piores condições de trabalho.

Muitos dos problemas referidos pelos professores principiantes nas investigações prendem-se, de acordo com Vaillant (2009), com questões que outros com mais experiência também enfrentam: a gestão da disciplina em sala de aula, a motivação dos alunos, os problemas pessoais dos alunos, as relações com os pais, a organização do trabalho em sala de aula e os materiais insuficientes. Segundo o autor, os problemas perpassam as diferentes etapas da carreira docente, mas os professores principiantes vivenciam-nos com mais incertezas e tensão devido a terem menos referentes e mecanismos para os enfrentar.

O professor principiante vê-se confrontado com um isolamento forçado, não conseguindo sentir-se integrado nas relações e diálogos que se estabelecem na sala de professores. O isolamento “é a característica comum mais importante dos professores seriamente afetados pelo desajustamento provocado pela mudança social” (Esteve, 1999:119).

A importância do apoio ao professor principiante é destacada pela Eurydice¹ (2002), que apresenta algumas medidas de apoio aos jovens professores para facilitar a entrada na profissão, salientando que estes podem encontrar, durante o seu primeiro ano de serviço, dificuldades específicas, como principiantes, num meio laboral relativamente desconhecido. Saliencia ainda que, mesmo tendo estado em contacto direto com a profissão nas práticas em meio escolar, será a primeira vez que enfrentam a realidade diária de uma atividade rodeados de professores mais experientes e qualificados, circunstâncias que justificam a existência de medidas de apoio facultadas por pessoal capacitado, com experiência para ajudar os docentes a ultrapassar as dificuldades que podem encontrar.

Mais recentemente, Papi & Martins (2008) referem-se à iniciação profissional sublinhando que é nesse período que o jovem professor se irá defrontar com a realidade que se lhe depara e com contradições que nem sempre consegue superar. Nessa fase, põe em causa os seus conhecimentos profissionais e adota uma postura que pode ir da adaptação e reprodução acrítica do contexto em que se encontra, incluindo as práticas

¹ Eurydice é uma rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises de temas específicos.

seguidas, à inovação e autonomia, consciente dos desafios e conhecimentos que fundamentam a sua ação. É no período de Iniciação Profissional, segundo as autoras, que os professores se defrontam com uma aproximação de fatores pessoais, aspectos profissionais e da estrutura organizacional.

A partir da literatura sobre a inserção profissional na docência, tem-se acesso a uma informação pormenorizada sobre a natureza das preocupações e problemas que afetam os professores principiantes em início de carreira. Reys (2012) refere-se, em particular, ao Inventário de preocupações de professores principiantes de Marcelo (1999a) à lista de problemas de natureza pessoal, profissional, institucional e social (Venman, 1984).

Os processos que os professores principiantes vivem nos primeiros anos de docência são descritos por Esteve (2006), citado por Vaillant (2009). Muitos fazem a sua aprendizagem por tentativa-erro por comparação a um modelo ideal inexistente. É nesses anos em que o professor se começa a sentir e a ver-se a si mesmo como professor e desenvolve destrezas e competências que permitem desempenhar a sua função docente. A confiança e a autoestima são condições para que o docente seja reconhecido como tal pelos alunos, pais e colegas.

O processo de indução deve, segundo Vonk (1995), contemplar três dimensões, que constituem a base do desenvolvimento profissional do professor principiante:

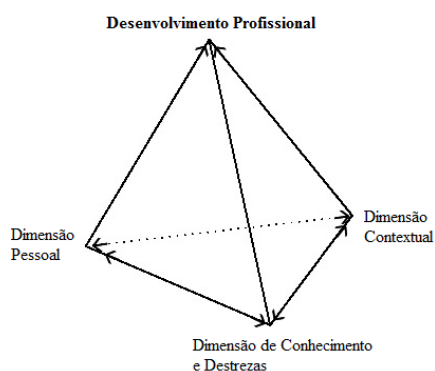


Figura 1: Áreas básicas de formação de professores principiantes proposta por Vonk (1995)

Dimensão Pessoal: Tem um papel importante no equilíbrio do professor principiante que vai desenvolvendo e modificando a imagem que tem de si próprio como docente implicando uma transição entre o papel de estudante e o de professor e uma mudança na perspectiva da percepção que tem em relação a si e aos alunos. Relaciona-se com o autoconceito e o autoconhecimento.

Dimensão contextual: Refere-se às novas responsabilidades que os professores principiantes têm, no contexto específico da escola. Estes devem adaptar-se a uma escola e cultura departamental existente, assumindo novas responsabilidades, sabendo lidar com as expectativas.

Dimensão de conhecimento e destrezas: Aborda os três elementos que se referem aos aspetos mais didáticos do trabalho dos professores: conhecimento didático do conteúdo, capacidades de gestão da turma e destrezas de ensino (planificar, organizar, gerir atividades).

Nos seus estudos Cubillos (2012) considera o período de indução como o primeiro marco da profissão docente como um processo de socialização do professor e refere que Lacey (1977) identificou três tipos de estratégias seguidas pelos professores em início de carreira:

- i) Ajuste interiorizado* - adotam como próprios os valores, metas e limitações da instituição, o que traduz um processo de socialização pacífico decorrente da sintonia entre o professor e os valores e normas institucionais;
- ii) Submissão estratégica* - reconhecem publicamente e assumem concepções e valores das pessoas que representam a autoridade mas mantêm algumas reservas próprias perante esses aspetos;
- iii) Redefinição estratégica* – é a menos comum e traduz-se na consecução da mudança dos que detêm o poder formal para alterar a interpretação que têm do que se passa na instituição.

O processo de inserção profissional na docência pode observar-se, segundo Day (2001), no modo estratégico de integração do professor principiante na instituição escolar, que pode caracterizar-se como o assumir em absoluto, em público ou privado, dos valores, normas e limites da instituição - *ajuste interiorizado* - ou do assumir em público mas com reservas pessoais esses aspetos - *submissão estratégica*.

O início da carreira docente tem sido objeto de estudos e reflexões no âmbito da literatura educacional nacional e internacional, dando-se particular relevo à inserção profissional. Segundo Marcelo (2009a), para que um programa de inserção de jovens professores tenha sucesso, é necessário um compromisso de toda a escola no sentido de

os apoiar e integrar pois a ausência de ajuda na solução oportuna de problemas pode provocar o abandono precoce da profissão docente por parte dos professores principiantes (Reyes, 2012).

No âmbito específico da inserção profissional dos novos professores e das dificuldades por eles sentidas, publicaram-se trabalhos científicos de referência, desenvolvidos nos contextos internacional (citados por Sánchez, 2012), e nacional, dos quais se destacam os de Cavaco (1990), Alves (1997), Galvão (1998), Flores (2000) e Pereira (2006), o que revela uma preocupação com esta fase de iniciação no ensino, considerada a mais problemática da vida profissional.

Nas últimas décadas têm vindo a ser publicados trabalhos que abordam a temática da entrada na profissão docente dos quais se apresenta um quadro síntese com algumas das contribuições de estudos científicos:

OS PRIMEIROS ANOS DE EXERCÍCIO DOCENTE	
ESTUDOS INTERNACIONAIS	
Eddy Elizabeth M. (1975)	Vive-se a transição do idealismo para a realidade. Experimenta-se a iniciação no sistema normativo aos níveis formal e informal. A descoberta dos alunos com quem vai trabalhar.
Veenman (1984)	A falta de tempo para preparar aulas e planificar; material adequado para o ensino; as diferenças de tratamento em sala de aula; domínio dos materiais, os problemas de aprendizagem dos alunos; conhecimento das regras e costumes da escola, entre outros.
Valli (1992)	Problemas enfrentados pelos jovens professores; a imitação acrítica comportamento observado nos colegas; isolamento em relação aos seus pares; desenvolvimento de uma conceção técnica do ensino.
Santos (1993)	Refere-se à instabilidade administrativa e de trabalho, ao individualismo e rotinização nas instituições de ensino.
Cristóforis (2002)	Faz uma abordagem aberta argumentando que iniciar a carreira docente não é a única iniciação do professor nas funções docentes, havendo outros momentos de iniciação e socialização no ensino quando muda de escola, de nível de ensino ou de função, por exemplo.
Toren e Iliyan (2008)	Revela que os principais problemas enfrentados pelos professores em início de carreira estão intimamente ligados à cultura escolar e ao clima organizacional.
Fandiño y Castaño (2008)	A compreensão e gestão de abordagens pedagógicas; o cumprimento das planificações; a resolução de conflitos com os pais.
Alonguín y Freitas (2008)	As ausências manifestam-se nos processos de acolhimento dos professores em início de carreira; a falta de mecanismos de compensação dos tutores; a necessidade de criar espaços de reflexão entre pares que incentivem a procura de estratégias de ensino.
ESTUDOS NACIONAIS	
Cavaco (1990)	Refere-se à entrada na profissão como um período de ambiguidades, dúvidas, angústias e inseguranças. A entrada na profissão é, é, ao mesmo tempo, uma confirmação social e uma promessa de alcançar autonomia económica e a possibilidade de traçar um projeto de vida.
Silva (1994)	A entrada na profissão é um período de receios e frustrações. As dificuldades iniciais prendem-se com o contexto da escola e o contexto da aula.
Alves (1997)	Os professores iniciantes sentem-se empurrados para um meio em que os deveres pessoais e profissionais são alterados de forma significativa. As dificuldades encontram-se, essencialmente, o campo relacional, no encontro com os alunos, colegas e escola certificando a ocorrência de começos difíceis.
Galvão (1998)	Investiga a problemática da formação inicial de professores no sentido de a compreender e analisar.
Flores (2000)	Analisa o processo de indução profissional do professor visando a compreensão dos seus aspetos intrínsecos, das suas características e das suas implicações.
Pereira (2006)	Identifica e caracteriza as dificuldades/problemas apontados por professoras principiantes, no que se refere à formação inicial e aos contextos de trabalho que se revelam facilitadores e/ou constrangedores da inserção profissional.

Quadro 1: Estudos sobre os primeiros anos de profissão docente (adaptado de Sánchez, 2012)

Os estudos têm mostrado que as primeiras experiências dos professores em início de carreira marcam, sem dúvida, a identidade do professor e a sua vida profissional futura, daí que seja necessário proporcionar acompanhamento, ajuda e apoios neste período tão crítico, de modo a que um jovem professor desenvolva uma aprendizagem e competências profissionais que vão ao encontro das exigências da escola e da sociedade atual: compromisso ético, autonomia, disponibilidade para aprender, altos níveis de responsabilidade, capacidade de trabalhar em equipa, disposição e adaptabilidade à mudança, atitude reflexiva (Reys 2012, citando Beca & Boerr, 2009). A reflexão sobre as nossas experiências “obriga-nos a encontrar o valor das aprendizagens que fazemos e permite-nos criar de uma forma mais consciente os nossos percursos pessoais e profissionais” (Galvão, 2000:23).

2.A Socialização docente

A socialização profissional dos professores pode ser interpretada como um processo de aquisição de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos inerentes à cultura do grupo profissional dos professores (Lacey, 1977).

A socialização profissional dos docentes pode, na perspetiva de Santos (2000:17), ser entendida “como um processo de maturação individual e profissional que ocorre nos primeiros cinco a sete anos de prática pedagógica nas escolas”.

Para Dubar (1997) a socialização é o processo através do qual os sujeitos aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais e compreende a transmissão cultural pela vivência de atividades muito diferentes, viabilizada, em parte, pelo ensino e estendendo-se por toda a vida.

Durante os primeiros anos da vida profissional, o professor em início de carreira apreende crenças, valores e atitudes da cultura dos professores; trata-se de um processo de socialização. É neste período que o jovem professor apreende ainda os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão, integra-os na sua identidade, e adapta-se ao meio social em que se insere e desenvolve a atividade docente (Marcelo, 1998).

A reorientação das políticas e pedagogias de formação de professores são de extrema importância nos primeiros processos de socialização profissional (Hernández *et al*,

2012). Os jovens professores, no decurso dos desempenhos iniciais de desenvolvimento profissional nas escolas, passam por processos que envolvem esquecimento e retrocesso nas aprendizagens realizadas na formação inicial. A todo este processo somam-se a insegurança, a ansiedade e a incerteza, que se agravam em contextos complexos e vulneráveis.

O início da prática docente é, para Basurto López (2012), uma etapa da socialização na qual o professor principiante se integra como membro ativo e participante no coletivo profissional.

A este respeito Ponte *et al* (2001) referem que as escolas exigem a socialização dos seus membros nas práticas que lhes são próprias, o que tem implicações ao nível interior e exterior da escola. As regras instituídas são tacitamente ou formalmente aceites devido às relações que se constituem entre os indivíduos que compõem o universo escolar.

É possível, segundo Hernández *et al* (2012), identificar, na formação docente inicial, quatro momentos fundamentais: a biografia escolar, o grau de formação, os processos de socialização profissional, sendo o impacto mais relevante no que se refere à biografia escolar e à socialização profissional. De acordo com estes autores, a biografia escolar pode definir-se como o produto de interiorizações complexas que resultam das experiências individuais com alunos, que se dão, geralmente, de forma inconsciente e que organizam um fundo regulador das práticas. São saberes sólidos, resistentes à mudança, aprendidos pela vivência e sem interposição crítica. A socialização profissional remete ao processo através do qual o formando desenvolve competências e atitudes técnicas relacionadas com a concretização prática do seu conhecimento e, simultaneamente, se identifica com valores, crenças e modalidades daqueles que constituem os seus “outros significados” (Glazer, 1996).

3.O desenvolvimento da identidade profissional

Os primeiros anos da profissão docente são, na perspectiva de vários autores, cruciais para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor.

A identidade pode entender-se como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido (Gomes, 2008). A identidade de um indivíduo constrói-se na infância e vai-se reconstruindo ao longo da vida, dependendo quer do julgamento dos

outros, quer da sua própria orientação, ou seja, a identidade “é um produto de sucessivas socializações” (Dubar, 1997:13).

Do ponto de vista sociológico, identidade pode ser definida como “as características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o género, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo” (Giddens, 2004:694).

A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue de forma clara do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (identidade para si) e a identidade para os outros (Santos, 2011).

Para Dubar (1991) a identidade tem, simultaneamente, uma dimensão individual, onde se inserem as ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos, e uma dimensão coletiva, que se refere aos papéis sociais que desempenhados em cada grupo onde nos inserimos (familiar, profissional, religioso, etc.). A construção da identidade resulta da confluência de dois processos distintos: um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro).

No caso dos professores, a identidade profissional está intimamente ligada à identidade pessoal. Antes de se ser professor, é-se pessoa e, o que um professor faz reflete a sua identidade como ser humano que foi sendo construída ao longo da vida mediante os papéis que desempenhou e as experiências que viveu: “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Nóvoa, 2007a:17).

A identidade profissional, à semelhança da identidade pessoal, constrói-se muitas vezes a partir de conflitos internos, reflexões, redefinições de caminhos na busca de uma maneira de ser e de estar na profissão. A articulação entre as dimensões pessoal e profissional do indivíduo é a chave do processo da construção da identidade profissional – “não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal” (Dubar, 1991).

Cada professor é único por ser um indivíduo singular: com crenças, valores morais, aspetos de carácter, detentor de um percurso de vida próprio. Como professor tem

também crenças ideológicas a respeito da educação, valores pedagógicos, ideais e posturas didáticas. A dimensão pessoal e profissional estão de tal forma interligadas que se interpenetram e interferem: o exercício da profissão relaciona-se com o modo de ser e de estar do indivíduo (Carrolo, 1997).

A identidade profissional do professor começa a ser construída na formação inicial, curricular, que potencia o questionamento, abre horizontes sobre a profissão e “faz emergir novas representações de si e do trabalho profissional que vai iniciar-se” (Alarcão e Roldão, 2008:17). No entanto, é no momento da passagem para a prática que esta começa a ganhar sentido e “firmeza”; é durante a prática pedagógica que ocorrem transformações, fruto da mobilização e articulação de saberes que ganham sentido na ação de ensinar. A passagem de aluno a professor corresponde a um processo de conversão de uma identidade anterior numa nova identidade (Figueira, 2008). A emergência de uma nova identidade, resultante da mudança de papéis sociais, é consolidada e desenvolvida na vida profissional (Alarcão & Roldão, 2008).

A segurança adquirida durante os momentos de estágio, nos quais existe um conjunto de alicerces seguros, perde-se quando o professor se vê sozinho com os alunos no contexto de sala de aula. É fundamental, segundo Alarcão & Roldão (2008), que esta supervisão vertical, característica da formação inicial, dê lugar à supervisão interpares, colaborativa, horizontal, que deve acompanhar, e acompanha muitas vezes, a supervisão vertical. Nenhuma delas exclui a importância da auto supervisão, de natureza intrapessoal. A este respeito Carrolo (1997:47) considera que “a construção da identidade profissional, em termos individuais, realiza-se ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo.”

Segundo Pereira (2006), o processo de socialização processa-se ao longo da vida do indivíduo, sendo a identidade social construída e reconstruída, de forma permanente, “em condições de incerteza e precariedade no processo de socialização”. Neste contexto, segundo a autora, a identidade profissional desenvolve-se na adolescência e na vida adulta, em convivência com numerosas instituições sociais. Trata-se de processo durante o qual se assinala “a aquisição de saberes profissionais, definidos e construídos em função de um campo especializado de atividades” (Pereira, 2006:61).

A identidade profissional não é, deste modo, um processo linear, um dado adquirido, ou um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 2007a). Citando Diamond (1991), Nóvoa (2007) refere que a construção e desenvolvimento do sentimento de pertença e da identidade acontecem de acordo com um processo complexo, ao longo do qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Salienta também que é um processo que necessita de tempo para reconstruir identidades, para acomodar perspectivas, inovações, para assimilar mudanças.

As políticas de descentralização e atribuição de autonomia e responsabilidade às escolas, aliados aos processos de formação dos professores têm contribuído, segundo Alarcão & Roldão (2008), para a afirmação da identidade profissional dos professores. A identidade não é estática mas “um processo de estar que implica movimento, descentração, transformação” (Alarcão & Roldão, 2008:17).

Ao abordar a temática da identidade profissional do professor, Cavaco (1999) refere que esta se aperfeiçoa num processo de socialização que tem a escola como centro, quer através da apropriação de competências profissionais, quer pela interiorização de normas e valores que regem a atividade e o desempenho do papel de professor.

3.1 Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial

A importância do processo de socialização profissional e das interações nos contextos de trabalhos e o papel decisivo das representações que são permanentemente reconstruídas na ação profissional, são dois aspetos fundamentais na construção da identidade profissional salientados por Dubar (1997), Dubar & Tripier (1998) e Lautier (2001) e, em contexto nacional, por Flores (2000), Lopes (2001) e Pereira (2006).

As identidades profissionais, segundo Blin (1997), desenvolvem-se numa seleção complexa entre ação e representação, no âmbito dos contextos e das interações profissionais.

Nascimento (2002) destaca três dimensões fundamentais a considerar na construção da identidade docente na formação inicial :

A *Dimensão Motivacional* relaciona-se com a escolha da docência como profissão. Há a distinguir as motivações intrínsecas (vocação para o ensino, procura de uma realização

peçoal e cumprimento de um ideal de serviço) e motivações extrínsecas (motivos sociais e económicos como as perspetivas de emprego e incluem influências e expetativas de outros).

A *Dimensão Representacional* assenta, por um lado, na perceção da profissão, nomeadamente, do papel e do perfil docente, e, por outro lado, na perceção de si relativamente à profissão.

A *Dimensão Socioprofissional* da identidade docente baseia-se no processo de socialização profissional.

O contacto com a profissão no papel de aluno não garante, para Flores (2000), uma adaptação facilitada na socialização da profissão docente, podendo mesmo ser uma parte dos problemas do professor principiante. A influência socializadora da formação inicial é muito variável, dependendo da natureza, estrutura, características curriculares, objetivos e estratégias da formação.

Pelo seu lado Canário (2002) defende o enquadramento da formação inicial num “empreendimento de formação permanente” sendo esta considerada como “uma primeira etapa de socialização profissional”, numa dinâmica de reversibilidade em que alunos da formação inicial, profissionais do terreno e formadores da escola de formação aprendam e se formem de modo interativo.

Este capítulo tem como propósito proceder à apresentação da fundamentação metodológica que sustentou todo o trabalho de investigação realizado.

Para o efeito, começa por apresentar-se a problemática, os objetivos e questões do estudo para, em seguida, se debruçar sobre a sua natureza.

Nos pontos 4 e 5, apresenta-se o modo como foram operacionalizadas as opções metodológicas durante a fase de recolha de dados, assim como a caracterização dos sujeitos que participaram na investigação.

1. Problemática da investigação

O estudo que se apresenta situa-se no contexto da formação e do desenvolvimento profissional do professor.

As mudanças observadas na Educação levaram a que muito se publicasse sobre os professores e a sua formação. No âmbito específico da inserção profissional dos novos professores, das dificuldades por eles sentidas e do desenvolvimento da identidade profissional publicaram-se trabalhos de referência, desenvolvidos no contexto internacional e nacional. A abordagem da temática da inserção profissional dos novos professores revela uma crescente preocupação com o período de iniciação na docência, que nem sempre tem um início sereno.

É sobre esta problemática que se pretende centrar a pesquisa, mais precisamente estudar o percurso profissional de uma turma de ex-alunos, Licenciados por uma Escola Superior de Educação, numa capital de distrito, no ano letivo 2005-2006, num curso de formação inicial de acordo com os modelos de formação Pré-Bolonha.

2. Objetivos e questões do estudo

O objetivo geral do estudo é o de descrever e compreender os percursos e processos de inserção profissional de um grupo de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, à

entrada da profissão, as suas dimensões mais relevantes, os fatores que o condicionam e os contextos que os limitam ou facilitam.

Com este propósito, identificaram-se as seguintes questões que, no seu conjunto, orientaram o desenvolvimento deste estudo: 1) Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão?; 2) Quais as principais dificuldades / problemas com que se defrontaram os professores principiantes nos dois primeiros anos de inserção na profissão?; 3) Como atuam os professores principiantes?; O que mudam nas suas práticas, o que persiste?; 4) Como se desenvolve o sentimento de pertença ao novo grupo profissional?; 5) Quais as características dos contextos de trabalho em que os professores principiantes se encontram inseridos que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras dessa inserção?

Para a realização do estudo procedeu-se a um conjunto de pesquisas que conduziram a leituras sobre trabalhos de investigação no âmbito desta problemática, no contexto nacional e internacional. O referencial teórico assenta assim, numa revisão da literatura sobre o desenvolvimento do professor, de acordo com as diversas abordagens e enfoques ao longo dos tempos, bem como das perspetivas atuais sobre o desenvolvimento do professor, particularmente dos professores em início de carreira. No contexto nacional destacam-se os estudos de Cavaco (1990), Silva (1994), Alves (1997), Galvão (1998), Flores (2000) e Pereira (2006).

3. Natureza do estudo

É objetivo deste estudo, compreender melhor o comportamento e experiências humanas, tentar apreender o processo através do qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados, através de uma observação empírica (Bogdan & Biklen, 1994).

No sentido de alcançar os propósitos enunciados e considerando o carácter específico deste enfoque, optou-se por um estudo exploratório de natureza qualitativa, descritiva, na medida em que o que se pretende é descrever uma realidade para a tornar compreensível, “numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade” (Albarello *et al*, 2005:117).

A natureza descritiva desta pesquisa tem como finalidade descrever um determinado fenómeno (Bisquerra, 1989; Fox, 1987), compreendendo assim, a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento sobre o mesmo” (Best, 2000:31). Por outro lado, como afirma Bisquerra (1989:65), a investigação descritiva “pode utilizar metodologia qualitativa ou quantitativa”. No caso deste estudo recorreremos apenas a abordagens qualitativas dada a dificuldade com que nos confrontamos no desenvolvimento do mesmo de recolher dados de natureza quantitativa.

Nas pesquisas em educação sobre o professor e suas ações na perspetiva de Estrela (2007:57). “desenvolvem-se abordagens teóricas e metodológicas mais interpretativas sobre a pessoa (...) Atribui-se particular importância ao papel da intencionalidade, aos valores e processos de interpretação da ação humana” .

Para Coutinho (2011), a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, no sentido de procurar interpretar as visões e interpretações de cada um e os comportamentos que se constroem na ação humana, ou seja, aceder à compreensão do seu mundo complexo, sendo esta abordagem caracterizada por conceitos específicos como a compreensão, o significado e a ação.

Para Botelho & Morais (2002), na investigação qualitativa, o investigador centra-se em casos únicos ou em várias pessoas, em situações ou organizações. Muito embora não seja nosso propósito proceder a processos de generalização sobre os resultados do estudo, a investigação qualitativa descreve casos únicos, procurando desenvolver afirmações gerais baseadas nas questões comuns aos vários casos, e ainda descrever as características específicas dos fenómenos sociais e educacionais, podendo desenvolver esforços no sentido da sua generalização e teorização.

Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. De acordo com estes autores, o trabalho científico, no contexto das Ciências Sociais, permite ao investigador um papel privilegiado, na forma como delimita o seu campo de “intervenção”, como sustenta o seu trabalho, como circunscreve o seu objeto de estudo fundamentando-o num quadro conceptual teórico.

O investigador interfere, assim, na realidade do seu estudo, quando determina o objeto em estudo, questiona, confere sentidos e significações e até mesmo quando interpreta.

A este respeito Bogdan & Biklen (1994) consideram que, ao desenvolver-se um estudo qualitativo, permite-se a investigação de um fenómeno em contexto natural, com o objetivo de conhecer os comportamentos e os pontos de vista dos participantes no estudo, com recurso à perspetiva de cada um.

O trabalho do investigador torna-se, assim, dependente das interpretações dos atores sociais que são informadores privilegiados dos processos.

Como a investigação científica é desenvolvida em contexto natural torna-se crucial que o investigador considere duas características que certifiquem a qualidade informativa dos dados: a validade e a fiabilidade. A este respeito Morse *et al* (2002), considera que sem rigor a investigação não tem valor e perde a sua utilidade.

A validade pode ser assegurada de diferentes formas. Neste estudo a validade é assegurada pela revisão da literatura e pelos dados da análise das entrevistas.

A fiabilidade é garantida a partir da apresentação pormenorizada e rigorosa de todo o percurso de investigação (Lima *et al*, 2006; Coutinho, 2011), o que implicou a explicitação dos pressupostos e teorias subjacentes ao estudo, bem como a descrição de todo o percurso de recolha e tratamento de dados.

4. Participantes: seleção e caracterização

Tendo como referência os objetivos do estudo, foram convidados a participar no mesmo seis ex-alunos do curso de Licenciatura em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, da variante Matemática/Ciências da Natureza, que concluíram a sua formação inicial numa Escola Superior de Educação, no ano letivo de 2005-2006 (Cursos Pré-Bolonha).

Foram selecionados os professores que reuniam os requisitos pretendidos (professores com cinco anos de inserção na profissão) e que revelaram interesse e disponibilidade para participar no estudo.

Assim, foram entrevistados 6 professores (5 professoras e 1 professor), a partir de agora designados por E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

No quadro nº 2, , apresenta-se a caracterização dos participantes, feita com base na ficha de caracterização dos mesmos (cf. Anexo 1). Da análise dos dados constata-se que, dos seis participantes, cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino com idades compreendidas entre os 27 e os 29 anos.

No que respeita às habilitações académicas, todos os professores são detentores de habilitação profissional para a docência, tendo quatro deles, como habilitação académica a licenciatura e dois o mestrado. Um dos participantes fez uma Pós-graduação em Ensino na área da Didática da Matemática. Todos os participantes frequentaram e concluíram o Curso de Professores do Ensino Básico-Variante de Matemática e Ciências da Natureza, numa Escola Superior de Educação.

No primeiro ano de trabalho, após a formação inicial dois dos participantes conseguiram colocação em colégios privados (1º e 2º CEB), três foram aceites em centros de estudos/explicações e um integrou o Programa de Ensino de Português na Guiné (PASEG), País de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). No segundo ano de serviço, dois dos participantes conseguiram colocação em colégios privados (1º e 2º CEB), dois obtiveram a sua primeira colocação num Estabelecimento de Ensino Público (2º CEB) acumulando um, com trabalho num centro de Centro de Explicações e o outro em AEC. O quinto participante desempenhou funções num Centro de Estudos e nas AEC. Finalmente, o participante que integrara o PASEG, permaneceu no programa no seu segundo ano de inserção na profissão.

Em relação à situação profissional, todos os participantes são professores contratados, ou seja, apesar de terem concluído a licenciatura no ano letivo 2005-2006, nenhum deles conseguiu, à data, obter lugar de quadro, num Estabelecimento de Ensino Público ou Privado. Quanto ao tipo de escola, todos os professores trabalham no presente em escolas urbanas consideradas de grandes dimensões: três trabalham em escolas do concelho de Lisboa e três trabalham em escolas da periferia.

No que diz respeito ao tempo de serviço até 31 de Agosto de 2011, para efeitos de concurso, verifica-se que três participantes dispõem de cerca de três anos de serviço, um de quatro anos e apenas dois de cerca de cinco anos de serviço. No ano letivo 2011-2012, três dos participantes foram reconduzidos nas escolas em que tinham lecionado no ano letivo anterior. Verifica-se que, no final da formação inicial, dispondo das

mesmas oportunidades, tendo optado por percursos diferentes, acabam por ter tempos de serviço distintos, para efeitos de concurso, no ensino público, ficando, nesse aspeto, em desigualdade, o que poderá condicionar futuras colocações em estabelecimentos de ensino públicos e/ou privados, caso seja esse um dos critérios de seleção.

Quadro 2: Caracterização dos participantes no estudo

Sujeito	Sexo	Idade	Habilitações académicas	Situação Profissional	Número de anos de experiência profissional (público/privado)	Níveis de ensino de experiência profissional	Anos da escolaridade que lecionou	Tempo de serviço até 31 de Agosto de 2011
E1	M	28	Licenciatura em Ensino de Matemática/ Ciências da Natureza	Contratado	1 ano - AEC ² (no 1º ano acumulou com “Ciência Divertida”) e Centro de Explicações; 1 ano— AEC ² e Lecionação no Ensino Privado 2 anos – Lecionação no Ensino Privado 1 ano- Lecionação no Ensino Público	1º e 2º ciclos	3º, 4º, 5º e 6º anos	1177 dias - Cerca de 3 anos completos
E2	F	29	Licenciatura em Ensino de Matemática/ Ciências da Natureza Mestrado em Educação- área da didática da Matemática	Contratada	3 anos- Lecionação no Ensino Privado 2 anos-Lecionação no Ensino Público	2º e 3º ciclos	5º, 6º e 7º anos	1816 dias-Cerca de 5 anos completos
E3	F	28	Licenciatura em Ensino de Matemática/ Ciências da Natureza	Contratada	1 ano- Centro de Explicações 1 ano- Lecionação no Ensino Público e num Centro de Explicações 1 ano-Alfabetização de adultos e Lecionação no ensino regular com horário incompleto. 2 anos- Lecionação no Ensino Público	2º e 3º ciclos Alfabetização de adultos	5º e 6º anos	1075 dias- Cerca de 3 anos completos
E4	F	27		Contratada	1 ano- Centro de Estudos 1 ano- Centro de Estudos e AEC ² (6 horas- Ciências Experimentais) 1 ano- Lecionação no Ensino Público e AEC ² (1º período- 4 horas) 2 anos- Lecionação no Ensino Público	2º Ciclo	5º e 6º anos	1078 dias- Cerca de 3 anos completos
E5	F	27	Licenciatura em Ensino de Matemática/ Ciências da Natureza Mestrado em Educação- área da didática da Matemática	Contratada	1 ano- Lecionação no Ensino Privado 1 ano- AEC ² , APA ³ num Centro de Explicações e lecionação no Ensino Público (2ºciclo, entre Abril e Agosto) 3 anos – APA ³ num Centro de Explicações e lecionação no Ensino Público	1º, 2º e 3º Ciclos	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º e 7º	1361 dias- Cerca de 4 anos de serviço
E6	F	28	Licenciatura em Ensino de Matemática/ Ciências da Natureza Pós-graduação em Educação- área da didática da Matemática	Contratada	2 anos-Lecionação no âmbito do PASEG ⁴ num PALOP ⁵ 1 ano- AEC ² , Lecionação no Ensino Público, Alfabetização de adultos e “Matemática para a Vida” 2 anos-Lecionação no Ensino Público	2º Ciclo e Ensino Superior Politécnico	5º e 6º	1711 dias-Cerca de 5 anos de serviço

² Atividades de Enriquecimento Curricular

³ Apoio Pedagógico Acrescido

⁴ Programa de Apoio ao Ensino do Português

⁵ Países de Língua Oficial Portuguesa

5. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados

Com este estudo pretende-se compreender o modo como os professores do 2.º ciclo percebem o seu percurso de inserção na profissão e de desenvolvimento profissional. Esta intenção levou a dar particular destaque às vozes dos professores do 2.º ciclo, como é preconizado por vários autores (Cros, 1996; Elbaz, 1991; Hargreaves, 1998; Goodson, 2000). Com efeito e de acordo com Hargreaves (1998:281) “na mudança educativa e na investigação em educação, a voz dos professores, não sendo anteriormente escutada ou valorizada, tem sido objeto de um respeito e de uma autoridade crescente nos anos mais recentes”. Por isso, o autor refere que “é preciso escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o seu ensino” (Hargreaves, 1998:282).

A este respeito Goodson (2000:69) considera que: “Temos dado ênfase à prática docente do professor, ou seja ao professor enquanto prático. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a desenvolver devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor”. É esse o caminho privilegiado para o estudo que se realizou.

A este respeito Goetz & Lecompte (1996), consideram que não se pode viver a vida dos outros. O que podemos fazer é ouvir aquilo que por palavras, imagens e ações têm a dizer das suas vidas.

Assumindo por base esta convicção optou-se como técnica de recolha de dados, a entrevista semiestruturada.

Para o efeito realizou-se um conjunto de entrevistas semiestruturadas a 6 professores com 5 anos de experiência profissional. Estas revelaram-se de particular importância para o aprofundamento do objeto de estudo.

5.1 As Entrevistas

Recorreu-se à entrevista semiestruturada dado ser a que melhor se adequa ao objeto de estudo, na medida em que, após um guião inicial, elaborado pelo entrevistador, o entrevistado, como referem Lakatos & Marconi (1995), tem a liberdade para

desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Do mesmo modo, Quivy & Campenhoud (2003:194) consideram as vantagens da entrevista semidiretiva, ou semidirigida, no sentido em que “não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Usualmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais deve receber uma informação por parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista”.

Para a conceção e realização das entrevistas seguiram-se os pressupostos de Ghiglione & Matalon (2001:13) de acordo com os quais a entrevista é particularmente indicada para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, possibilitando “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não sabemos se ele não o explicitar” (Ghiglione & Matalon, 2001:13).

A entrevista é assim uma das técnicas mais utilizadas na investigação social e educativa, particularmente em metodologia qualitativa. É uma técnica de recolha de dados que permite obter informações através da relação dialógica entre duas ou mais pessoas.

Do mesmo modo para Bisquerra (1989:103) a entrevista de investigação é “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”.

Não obstante, apesar de a entrevista ser considerada um método de recolha de informações, Bardin (2009) refere que, no sentido mais rico de expressão, o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão fecundos quanto possível.

No que respeita às principais vantagens da entrevista semiestruturada, Valles (1997) destaca:

- . a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas);

- . a possibilidade do(a) investigador(a) esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;
- . a possibilidade de ser geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação. Assim, deixou-se, tanto quanto possível, “andar o entrevistado para que este pudesse falar abertamente, com as palavras que desejasse e na ordem que lhe conviesse” (Quivy & Campenhoud, 2003:194).

Para a realização das entrevistas contactou-se previamente cada entrevistado, com base nos contactos disponibilizados pela ESE, com o objetivo de os convidar a participar no estudo, bem como definir o local e a data para efetuar a entrevista.

No processo de recolha de dados através da entrevista, todos os sujeitos implicados foram informados dos objetivos e propósitos da investigação, oralmente e por escrito, salvaguardando-se, do mesmo modo, o anonimato (cf. Anexo 2).

As entrevistas foram realizadas entre agosto de 2011 e fevereiro de 2012 e concretizaram-se, por sugestão dos entrevistados, em horário pós-laboral, numa sala da escola onde estavam colocados ou em locais que reuniam as condições adequadas para a realização das mesmas. No local apenas estavam presentes a investigadora e o/a entrevistado/a a quem se pediu permissão para gravar a entrevista em áudio. Este procedimento permitiu transcrever na íntegra todo o conteúdo dos discursos e efetuar adequadamente a codificação dos dados recolhidos para uma análise posterior. A duração global de cada entrevista foi variável, de acordo com o tempo que cada entrevistado necessitava para se expressar (entre 50 e 90 minutos).

Os entrevistados foram codificados com a letra E, e numerados de 1 a 6 (E1, E2, E3, E4, E5 e E6) conforme a sequência da realização das entrevistas, a fim de assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações prestadas. Do mesmo modo, procedeu-se à substituição no texto dos nomes das pessoas e localidades no sentido de preservar o seu anonimato.

Após a transcrição das entrevistas, estas foram devolvidas aos participantes no sentido de se viabilizar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerassem pertinente, técnica que Kvale (1996) designa por “re-interview”. Deste

modo, todas as entrevistas foram validadas pelos respectivos entrevistados. Nenhum dos entrevistados acrescentou ou retificou informação.

Muito embora esta técnica suscite algumas críticas, é-lhe igualmente reconhecida a sua importância em termos de validade, uma vez que o “member checking” ou “respondent validation”, tal como a triangulação, são “meios de testar a validade de uma determinada investigação de natureza qualitativa (Guba & Lincoln, 1994).

5.1.1 O guião de entrevista

O guião de entrevista (cf. anexo 3) possibilitou orientar a entrevista para os objetivos (gerais e específicos) do estudo, anteriormente enunciados, cada vez que o entrevistado deles se afastava, e “colocar as perguntas às quais o entrevistado não chegava por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoud, 2003:194).

Neste sentido, possibilitou-se a cada entrevistado a liberdade de falar sobre os temas em estudo, bem como sobre outros aspetos considerados importantes e que não estivessem formulados no guião, recolhendo, deste modo, informações relevantes para o estudo.

Para a utilização adequada deste instrumento de recolha de dados procuraram-se fundamentos em vários autores, nomeadamente em Ghiglione & Matalon (2001); Hérbert-Lessard *et al* (2005); Best (2000). Foi deste modo que se deu particular atenção aos momentos que precederam o início da entrevista que são considerados de grande importância “para que o entrevistado se descontraia e não se sinta empurrado” (Hérbert-Lessard *et al*, 2005:165). No desenvolvimento da entrevista houve igualmente a preocupação em se cuidar “a linguagem utilizada”, que se procurou que fosse clara e acessível, tal como proposto por Ghiglione & Matalon, (2001:90), no sentido de se motivar o entrevistado a responder de modo mais aprofundado às questões colocadas.

As entrevistas finais foram precedidas por duas entrevistas piloto. Deste modo, e tal como anteriormente explicitado entrevistou-se em primeiro lugar 2 professores do 2º CEB, que não faziam parte dos participantes do estudo, para validação do guião da entrevista e treino da investigadora, procedendo assim, no dizer de Bisquerra (1989:103), para “corrigir erros inevitáveis”. De igual modo seguiram-se os conselhos de vários especialistas, nomeadamente de Fox (1987: 629), que considera que “a

realização do estudo piloto permite estimar as características do instrumento a utilizar na investigação”.

5.2 A análise documental

A leitura e análise de documentos relacionados com a problemática em estudo configura-se um componente fundamental do processo de investigação por poder contribuir para a realização do estudo, compreensão dos dados recolhidos e interpretação dos resultados. Neste caso serve para “complementar a informação obtida por outros métodos” (Bell, 2010:101). Deste modo foram feitas consultas a Planos de Estudo do Curso, Programas Curriculares de disciplinas, Documentos da Intervenção Educativa e Legislação. Estes elementos servirão, igualmente, para proceder à triangulação dos resultados.

6. Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados

6.1. A análise de conteúdo

Este estudo desenvolve-se num contexto de descoberta e não de prova, recorrendo a uma abordagem indutiva exploratória, de acordo com a designação de Van Der Maren (1987). Neste contexto, os dados foram analisados de forma indutiva, ou seja, o objetivo não foi o de confirmar ou inferir hipóteses previamente construídas. Com efeito, o processo de análise de conteúdo das entrevistas é um processo complexo e, como salienta Kaufmann (cit. por Leite, 2002:264), “ Toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que, qualquer que seja a técnica de análise de conteúdo, ela é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua integralidade ou da sua verdade escondida”. Tentou-se ultrapassar esta realidade através de processos de validação e triangulação, conforme explicado anteriormente.

Assim, para o tratamento dos dados recolhidos, quer por entrevista quer por análise documental, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. Esta técnica permitiu a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objetivo de identificar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação do campo conceptual. Bardin (2009) salienta que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam

um certo grau de profundidade e complexidade que é o que acontece com as entrevistas semiestruturadas.

Deste modo, após uma leitura flutuante dos discursos dos entrevistados constantes nos protocolos de entrevista (cf. anexo 4), procedeu-se a uma análise categorial definida por Bardin (2009:37) como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Para esta análise não foram definidas categorias à priori, estas categorias emergiram a partir dos discursos dos sujeitos. Elaborou-se, deste modo, uma categorização emergente (Bardin, 2009:119) em que “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos.

A este respeito Vala (1986:111) considera que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita à priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos”.

O procedimento seguido permitiu classificar os diferentes elementos provenientes das entrevistas “segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 2009:37).

Neste processo de categorização teve-se em atenção as regras sugeridas por Bardin (2009) de acordo com as quais as categorias devem ser: homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes.

Não obstante, tomou-se atenção a L'Écuyer (1990, *cit. in* Leite, 2002), que toma uma postura diferente em relação ao princípio de exclusividade como uma exigência das categorias de análise, defendendo que “o princípio da exclusividade elimina relações reais entre elementos do texto; a classificação de um mesmo enunciado simultaneamente em duas categorias melhora a análise das relações existentes entre os diferentes elementos do fenómeno estudado; a razão de ser das categorias é juntar o que tem o mesmo sentido, e não as mesmas palavras, frases ou enunciados; a perda de sentido em que se incorre pelo cumprimento do princípio da exclusividade torna difícil vê-lo como um meio de salvaguardar a “objetividade” da análise de conteúdo” (L'Écuyer, 1990, *cit. in* Leite, 2002:271).

L'Écuyer (1990) sugere que as categorias devem ser suficientemente diferentes de modo a evitar “recoberturas” inúteis de uma parte.

O procedimento de análise de conteúdo dos dados qualitativos foi igualmente validado por duas investigadoras e “*expert*” no tema em estudo no sentido de verificar se os dados obtidos eram relevantes para o estudo, bem como para certificação do processo de codificação da informação. Este procedimento permitiu uma maior clarificação e sistematização da categorização efetuada.

No procedimento de categorização seguiu-se o critério semântico (Bardin, 2009) que se baseia no recurso a categorias temáticas. A análise temática é identificação de temas num discurso. Procedeu-se, inicialmente, a uma análise vertical, ou seja, “aquela que se debruçou sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione & Matalon, 2001:223) e, posteriormente, procedeu-se a uma análise horizontal tratando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione & Matalon, 2001:223).

Esta fase de identificação de categorias de análise configurou-se como essencial, na medida em que permitiu simplificar o material recolhido e, assim, permitir fazer inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos. É a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas.

Em síntese, seguiram-se as seguintes etapas no tratamento e análise das entrevistas:

- 1.º Leitura integral de cada entrevista;
- 2.º Seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias e subcategorias;
- 3.º Elaboração de grelhas com as dimensões e categorias para análise do corpus das entrevistas;
- 4.º Elaboração de um discurso interpretativo através da inferência. Por outras palavras, “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação,

resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986:104). Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise.

A definição das dimensões e categorias de análise, como já referido, foi efetuada a partir da leitura dos discursos dos entrevistados. Assim, após a leitura de todo o corpus, obtido pela transcrição das entrevistas, foi distribuído por dimensões e categorias de análise, as quais tiveram em atenção os objetivos que as justificaram e que se encontram no guião da entrevista (cf. anexo 3). No início do processo de análise identificaram-se categorias iniciais que foram, posteriormente, reformuladas através de uma análise exaustiva de todos os discursos e respetiva codificação.

No sentido de juntar as unidades de análise semelhantes, colocaram-se os respetivos extratos de frases, parágrafos ou períodos das entrevistas, que correspondiam ao discurso proferido por cada entrevistado/a, o qual foi considerado pertinente e significativo para aquela dimensão de análise. Não obstante, teve-se em atenção que uma unidade demasiado pequena, desligada do contexto, perderia o seu significado.

Sustentados nestes procedimentos, definiram-se as dimensões de análise e respetivas categorias e subcategorias que serviram de suporte para a análise do corpus das entrevistas (cf. Anexo 5).

Tal como anteriormente enunciado, seguiram-se os mesmos procedimentos para a análise documental.

7. Questões éticas e deontológicas do processo de investigação

A pesquisa e a investigação ocupam um lugar cada vez mais relevante na nossa sociedade, em que a tecnologia se reinventa diariamente, alterando hábitos, comportamentos e valores.

A ética em investigação desempenha um papel relevante por impor limites e orientar a metodologia da investigação através de um conjunto de regras pelas quais se rege. É por meio do cumprimento dessas regras que os resultados obtidos na investigação se tornam válidos e credíveis, contribuindo para uma determinada sistematização na investigação. A ética baseia-se em questões como a justiça, onde existe um confronto entre direitos e deveres.

Em termos etimológicos as palavras ética e moral são idênticas: “ética” remete para uma raiz grega, *ethos*, e “moral” remete para uma raiz latina, *mores*. Ética é a ciência que tem por objeto o juízo de apreciação com vista à distinção entre o bem e o mal. Moral é a teoria, geralmente considerada normativa, do dever e do bem (Mercier, 2003).

A moral indica as grandes linhas gerais do comportamento do cidadão, reguladas pela sua consciência e pela tendência para a concretização dos objetivos individuais. A ética, por seu turno, indica as razões filosóficas das decisões de ação, ou seja, é a ciência que estuda as regras e comportamento e a sua fundamentação (Nunes, 2004).

A ética “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994:75).

A deontologia é definida por Mercier (2003), citando Isaac, como um “conjunto de regras de que uma profissão, ou parte dela, se dota através duma organização profissional, que se torna a insistência de elaboração, de prática, de vigilância e de aplicação destas regras”.

A teoria deontológica, na opinião de Nunes (2004), enaltece o conceito de dever previamente ao conceito de bem e dos efeitos das ações. Há contudo, diferenças entre a ética utilitária (utilitarista) e a ética deontológica: um determinado comportamento é considerado eticamente correto se os fins justificarem os meios utilizados para os alcançar; por outro lado, a teoria deontológica avalia os atos de acordo com o seu princípio implícito e independentemente dos efeitos.

No âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos, Bogdan & Biklen (1994) referem que há duas questões a ter em conta: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos, normas que tentam assegurar que os sujeitos participam, voluntariamente, no projeto de investigação, conhecedores e conscientes do estudo e dos perigos e obrigações inerentes ao mesmo, não ficando expostos a riscos maiores que os benefícios que possam vir a ter.

Estes autores destacam ainda que têm surgido propostas relativas a um código deontológico para os investigadores qualitativos, visto que o seguimento dos procedimentos habituais de consentimento informado e proteção de danos pouco mais parece ser do que um ritual. A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen

(1994), assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Estes autores defendem ainda que, mesmo que os investigadores qualitativos não tenham escrito um código deontológico específico, existem convenções de ordem ética para o trabalho de campo.

Na perspetiva de Lima & Pacheco (2006), existem duas perspetivas sobre a aplicação de princípios éticos universais na pesquisa: a posição deontológica (que pressupõe seguir sempre determinadas regras de comportamento, independentemente das consequências) e a posição consequencialista (que recomenda a ação tendo como referência as consequências do modo de agir escolhido). Estes autores mencionam ainda uma ética do cuidado, que tem vindo a ganhar mais seguidores, baseada em critérios que vão para além do racional na tomada de decisões éticas durante a investigação (a emotividade tem um papel preponderante).

Para Lima & Pacheco (2006) os padrões éticos têm vindo a evoluir e ganhar um carácter mais formal decorrente da necessidade de regulação, de códigos de comportamento, da melhoria da qualidade de investigação.

A este respeito Tuckman (2005), considera que “o investigador em educação deve começar por considerar e assumir o facto de a investigação constituir um potencial de ajuda para as pessoas melhorarem a sua vida e, por conseguinte, deve fazer parte do empenho humano”. Ao fazê-lo, deverá ter em conta questões éticas de modo a não atentar contra os direitos humanos. Tuckman (2005) apresenta essas questões:

1. O investigador deve salvaguardar a privacidade dos sujeitos evitando questões desnecessárias e mencionar respostas individuais. O investigador deve obter um consentimento informado dos participantes (esclarecendo-os sobre natureza da investigação, os procedimentos a utilizar, a duração da participação, a sua total liberdade para abandonar o projeto, as consequências da sua participação na pesquisa e os fatores que poderão torná-los suscetíveis (Lima & Pacheco, 2006); A pessoa tem o direito de não participar na investigação.
2. Os participantes na investigação têm direito a que os seus dados de identificação pessoal sejam protegidos, não figurando em qualquer documento da investigação (o investigador pode atribuir nomes fictícios aos sujeitos ou identificá-los por números).

3. Os participantes têm o direito à confidencialidade, ou seja, a que os dados recolhidos e que lhes dizem respeito sejam tratados com confidencialidade.
4. Os investigadores devem garantir aos potenciais participantes que não serão prejudicados por terem participado. Assim sendo os participantes têm o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador.

A ética envolve questões que o investigador em educação tem de ter sempre presentes em todas as fases da investigação de modo a que esta seja credível, válida e fiável, desde que escolheu o tema até ao momento em que publicou os resultados da sua investigação. O investigador deve garantir os direitos de todos quantos participaram e contribuíram voluntariamente para o desenvolvimento do seu trabalho, honrando os compromissos de forma séria e com respeito pelos participantes.

O propósito deste capítulo é a apresentação dos resultados da análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas aos participantes no estudo. A apresentação dos resultados segue uma organização por nós considerada lógica, a partir das categorias emergentes da análise dos dados e consonância com os objetivos do estudo.

1.Experiência de trabalho com crianças anterior à Formação Inicial

Dos seis participantes no estudo, apenas um revela a ausência de experiência de trabalho com crianças anterior à formação inicial.

(...) Não tive experiência com crianças pequenas, até de ir para o curso. E3

E1, E2, E5 e E6 apresentam experiência na orientação de grupos de catequese e em colónias de férias no acompanhamento de crianças à praia. Pelo seu lado E4, apresenta experiência como baby-sitter e explicadora de vizinhos e familiares.

(...) Na perspectiva de ensino não estive mas eu já contactava com crianças e cheguei a dar catequese. E1

(...) já no secundário dava explicações aos meninos de vizinhos, aos primos, ao 5º e 6º ano. E4

Para além de experiência na orientação de grupos de catequese e em colónias de férias E6 apresenta ainda experiência como escuteira e como auxiliar, em regime de voluntariado, de um professor de ginástica acrobática, trabalho que se prolongou durante a realização da formação inicial.

(...) Como assistente do professor de ginástica como voluntária. E6

(...) Fui escuteira, também aí há muito contacto entre ... com crianças, e também sempre fiz campos de férias e portanto, quando acabei o secundário, passei para a preparação dos campos de férias, por isso no verão estava sempre com os miúdos. Portanto tinha bastante ligação. E6

A análise dos dados da entrevista a E1, permite ainda acrescentar a sua proximidade ao ensino, consequência das experiências realizadas no contexto de trabalho da mãe que é educadora de infância.

De destacar o facto de E5 ter aprofundado a sua experiência no trabalho com crianças após o conhecimento do ingresso da Escola Superior de Educação, num 1º ano da

escolaridade, numa escola do ensino público, frequentada pela irmã. O conhecimento prévio da professora titular de turma facilitou a sua presença na referida escola.

(...) quando já sabia que tinha entrado na ESE, as aulas na ESE começavam em outubro e a minha irmã tinha entrado na escola, no 1º ano, e eu conhecia a professora e enquanto não começava as aulas na ESSE, acompanhei-a no mês de setembro, outubro, de vez em quando ia lá. E6

Não obstante, apenas um dos participantes (E6) estabelece relações sobre a importância dessas experiências como facilitadoras do seu desempenho no trabalho com crianças. Com efeito, esta participante realizou, igualmente, formação de formadores de ginástica, nível I, na associação de ginastas e formação para cursos de férias, considerada fundamental para o desempenho das responsabilidades assumidas nesse contexto.

(...) a experiência que já tinha foi boa para me sentir mais à vontade nos estágios e a discutir assuntos ligados à educação. E6

(...) A nível dos campos de férias era necessário formação de ginástica para entrar numa animação. E6

2.Motivação para a escolha da profissão

A análise dos dados permite considerar que as motivações relativas à escolha da profissão são de duas naturezas. De natureza intrínseca e de natureza extrínseca. De *natureza intrínseca* porque foi uma escolha que foi emergindo naturalmente decorrente do gosto pelas crianças, pelo trabalho com crianças nas suas experiências anteriores de trabalho na catequese, nas colónias de férias, pelo gosto pelo ensino, pela aprendizagem, pelo prazer de ensinar a ler. E2 acrescenta o interesse decorrente do prazer pelo questionamento por parte das crianças.

(...) O facto de gostar de trabalhar com crianças ... Eu acho que quem ser professor acaba por ter essa vontade especial. E1

(...) Porque desde os meus seis anos, desde que entrei para a escola, sempre quis ser professora. Gostava de ensinar os outros a ler. E3

(...) Eu acho que, essencialmente, é eu querer ensinar, querer fazer com que os outros soubessem o que eu sabia e ajudá-los e ... ao mesmo tempo, o querer ser professora. E4

(...) Eu gostava do questionamento, lembro-me que era o que eu gostava quando dava explicações, e isso fez-me decidir ir para professora. E2

De natureza extrínseca, associada a experiências realizadas com professores que marcaram e que, por esse facto, se configuraram como referências importantes. Destaca-se ainda a influência de familiares, pela sua ligação ao ensino (E1).

(...) eu acho que o sou o que sou hoje porque que tive professores que me levaram a isto, porque tive professores bons que me cativaram para a profissão. E1

(...) queria ser professora de ciências naturais acho que teve a ver com o meu percurso, com uma minha professora do secundário que me acompanhou... eu gostava muito dela. E2

(...) a minha professora do primeiro ciclo marcou-me imenso. A professora, do primeiro ao quarto ano, marcou-me imenso. E4

Os participantes no estudo, consideram ainda, que no 12º ano, aquando do momento da decisão, nem todos os jovens possuem a maturidade suficiente para empreender esta escolha de tamanha responsabilidade. Por este facto a influência de outros acaba por determinar essa escolha, com a qual mais tarde se vêm a reconciliar.

(...) não me arrependo e quero ser professora. E5

(...) Eu gosto muito de ser professora ... agora nós sabemos que a situação, a conjuntura que se vive de momento, em torno da nossa profissão, é muito delicada. E2

(...) Não escolheria outra profissão. E4

2.1 Opções face à escolha da profissão

Dos seis participantes no estudo, cinco referem ter escolhido a profissão na área da educação enquanto docente como primeira opção.

(...) A minha primeira opção ... era ser professora. E1

(...) A minha ideia era experimentar o curso, num tronco comum, numa Universidade de Lisboa e depois logo se via mas em princípio seria para depois entrar para a vertente da educação. E2

(...) não me estou a ver a fazer outra coisa. E é esse o meu medo. E3

(...) a minha primeira opção em relação à profissão foi mesmo ser professora. E4

(...) Foi esta a minha primeira opção, entrar na ESE, neste curso, porque era isso que eu queria. E5

Contudo, a análise dos resultados permite salientar que o facto de um dos participantes (E2) ter uma média de ensino secundário mais baixa, dificultou a sua entrada na sua primeira opção como professora do 3º ciclo, aspeto que determinou a sua reorientação e a escolha pelo 1º e 2º ciclo do Ensino Básico.

(...) Na altura as médias eram muito altas e eu não tive média (de entrar para a formação no 3º ciclo). E2

(...) depois é que concorri para o curso de professores de matemática e ciências. E2

Todavia, enquanto frequentou o ensino secundário, E4 refere o facto de se deslumbrar com a agricultura mas, no momento da decisão, não duvidou em escolher a profissão docente.

(...) eu sempre quis ser professora, mas, lembro-me na altura do meu décimo segundo, naquela fase em que a pessoa fica assim meia na dúvida, eu gostava muito de tudo o que tinha a ver com agricultura. E4

Não obstante, a delicadeza da conjuntura económica e política atual origina algumas perplexidades a estas jovens professoras, decorrente da insegurança profissional suscitada pela mesma, consubstanciada pelas dificuldades de colocação, pela necessidade de concorrer anualmente, pelas incertezas face à colocação e às mudanças que se avizinham no ensino. Reconhecem que estes constrangimentos levam a um planeamento da vida pessoal com algumas inseguranças e medos.

(...) se a situação está assim para alguém que tem tido muita sorte ... eu sinto que tenho, e concorro, e nisso tenho tido muita sorte, concorro e não fico colocada, ou não consigo dar aulas, isso assusta um bocadinho... não sabemos o que será o dia de amanhã... porque tenho quase trinta anos e a pessoa quer planear uma vida, não é? E2

(...)É não saber as mudanças...não sei se haverá espaço, o facto de se falar de acabar com os desdobramentos a ciências no 6º ano...agora aumentou para 6 horas a componente letiva de matemática no 2º ciclo, mas podia ter reduzido. E3

(...) fico com muita pena, a pensar como isto anda e ficar sem trabalho ... terei que fazer outra coisa, mas não me via a fazer mais nada e acho sinceramente que não tenho feito um mau trabalho. E1

A este respeito E4 afirma que, se pudesse, voltava atrás e escolheria outra profissão. Muito embora goste de ensinar não se sente completamente realizada. Para o efeito em muito concorrem as dificuldades colocadas pelos alunos e as dificuldades atuais na colocação e reconhecimento profissional dos professores.

(...) se pudesses voltar atrás, escolheria outra profissão. Eu tenho pensado muito nisso, mesmo. Há momentos em que tenho muita vontade de mudar, de fazer outra coisa. E4

(...) eu continuo a gostar de ensinar ... mas não sei, acho que, às vezes, não me sinto completamente preenchida. E4

3.Sentidos atribuídos às experiências realizadas no contexto da Formação Inicial

Todas os participantes consideram que, de um modo geral, o curso os preparou para o desempenho da profissão. Acrescentam ser um curso que prepara para o desempenho da profissão docente, com uma vertente prática virada para o trabalho a realizar com os alunos nos contextos de prática profissional, e que se realiza sem grandes dificuldades. Contudo, E6 acrescenta que o curso não é muito trabalhoso e que se consegue realizar de forma descontraída.

(...) ao contrário do que algumas pessoas possam dizer, eu acho que é uma boa escola de formação(ESE). E1

(...) Tudo aquilo que fazem connosco na ESE é muito aquilo que nós também vamos fazer, um dia, com os nossos alunos, portanto eu acho que isso é muito correto, ou muito pedagógico. E2

(...) Não é um curso muito trabalhoso, não é um curso muito aprofundado. Acho que consegue fazer descontraidamente. E6

E4 é igualmente de opinião que o curso prepara bem para o desempenho da profissão acrescentando que terminou o curso com a sensação de que dispunha de uma boa preparação e de que iria ser uma profissional competente, sentimentos que em sua opinião são do mesmo modo veiculados pela escola de formação (ESE).

(...) é fantástico acabares um curso com a ideia que: vou ser muito boa professora e acho que a ESE transmite muito isso, essa ideia de que tu tens as ferramentas para conseguires fazer coisas novas, inovares, criares, inventares. E4

A análise dos dados permite identificar aspetos positivos e negativos das suas experiências ao longo da formação inicial de professores.

3.1 Aspetos positivos

3.1.1 A relação com os professores

Os aspetos positivos relacionam-se com as experiências realizadas no contexto das relações com professores que consideram como referências, pelo saber revelado.

(...) Acho que tínhamos uma boa relação com os professores... eram as nossas referências. Havia professores com muitos conhecimentos e a quem podíamos recorrer. E1

(...) A relação com os professores é uma relação boa mas simpática, nada de...muito íntima.... E5

Destaca-se igualmente, a competência profissional e empenho de alguns professores, pelos métodos e recursos de ensino utilizados e conteúdos abordados, designadamente ao nível das disciplinas de Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática e Organização e Desenvolvimento Curricular. A este respeito salientam ainda a forte ligação com a prática de ensino, em algumas disciplinas, particularmente de cálculo, de geometria e de organização e desenvolvimento curricular pela possibilidade de preparação prática para o trabalho com os alunos e ainda a disciplina de administração escolar por ter ajudado a perceber o funcionamento de uma escola.

(...) a nível dos professores, acho que há professores que são extremamente competentes. E1

(...) Aos bons professores acho que caracterizava o empenho que tinham ... imensos professores que se empenhavam ao máximo para que conseguíssemos fazer as coisas, que perdiam horas connosco, de manhã à noite ... Eram incansáveis. E4

(...) Mais positivos ... foi o termos tempo nas aulas para discutirmos atividades, para ver porque é que esta estratégia é melhor do que aquela ... para discutirmos as estratégias a utilizar com os miúdos, mas isto sempre mais relacionado com a matemática do que com as ciências. E6

(...) Depois há disciplinas que eu acho que são fulcrais e importantíssimas, a disciplina de cálculo mental ... lembro-me que isso foi muito importante, ou geometria...havia ainda a administração escolar, perceber como é que uma escola funcionava .E2

A relação com os professores, na opinião de E4, estreitava-se durante os períodos de estágio. Nestes períodos os professores ficavam mais próximos dos alunos. Apoiavam nas dúvidas e serviam de suporte.

(...) Eu notava uma melhor relação nos estágios ... os professores nesta altura desciam um bocadinho daquela postura...mais dura, e iam ao encontro das nossas dúvidas, das nossas preocupações. Eu aí notava uma melhor relação. E4

Identificam-se analogamente, para três dos participantes, como marcas mais positivas as experiências proporcionadas pelas apresentações de trabalhos e as marcas deixadas por alguns professores pela disponibilidade manifesta no apoio aos alunos e incentivo ao estudo, pelas metodologias de trabalho utilizadas, particularmente pelos professores em didática da matemática.

(...) há outros momentos. Há algumas apresentações de trabalhos ... os primeiros dias de curso, em que estamos a experimentar os professores e a ver ... houve imensos, houve imensos momentos que me marcaram. E1

(...) acho que a abordagem que foi feita em matemática ... tanto pedagógica, como de conteúdos ... como didática ... acho que a abordagem à matemática foi o que mais me agradou. E3

(...) Alguns professores deixaram igualmente marcas pela disponibilidade e incentivo ao trabalho. E5

3.1.2 Os trabalhos práticos

A análise dos dados permite ainda salientar a importância dos trabalhos práticos realizados no contexto das disciplinas e os momentos de apresentação dos mesmos, pela possibilidade de verificar quem estava deveras implicado na sua realização, pela possibilidade de discussão e partilha e pela sua ligação com a prática de ensino. A apresentação de trabalhos é ainda considerada muito positiva pelo à-vontade que se cria na comunicação oral para falar em público.

(...) acho que a apresentação dos trabalhos em algumas disciplinas era bastante bom porque obrigava-nos a trabalhar e, quem se encostava, percebia-se perfeitamente na apresentação ... quem se encostava e quem tinha efetivamente trabalhado. E5

(...) os trabalhos práticos eram bons e conseguíamos de facto discutir e partilhar ... víamos que aquilo depois se vai traduzir na parte prática. Acho que essa é a parte positiva da ESE. E6

(...) estarmos a apresentar trabalhos é um treino, cria-se à-vontade de falar em público porque há colegas minhas que não tinham esse à vontade e foram criando. E5

3.1.3 A relação com os colegas

As relações com colegas no contexto da realização dos trabalhos de grupo é um aspeto considerado bastante positivo pelas experiências proporcionadas, não só no aprender a funcionar em equipa, como na descoberta das aprendizagens e ainda, pelas amizades realizadas, que perduraram no tempo, e que hoje se configuram de suporte e apoio nos momentos de maior dificuldade ou para partilhar os sucessos pessoais e profissionais.

(...) acho que sempre soubemos trabalhar juntos, a dinâmica de trabalho de grupo é muito importante porque acho que ... acho que percebemos muito bem uns com os outros e nas dificuldades de uns tiramos as nossas, coisas que às vezes ainda não percebemos que vamos ter que aprender, que vamos ter que perceber, percebemos porque outro não percebeu... acho que se aprende muito bem em conjunto e acho que os grupos de trabalho funcionam muito bem. E1

(...) com os meus colegas as relações foram espetaculares...nos momentos difíceis, estavam lá e, quando tudo corria bem, era uma alegria para todos. E1

No que respeita às relações entre colegas, três dos seis participantes consideraram que estas eram saudáveis e que ainda hoje mantêm contactos com algumas colegas. E3 acrescenta que, muito embora a existência de grupos, se relacionava bem com todos os colegas.

(...) A turma tinha uma relação... era muito boa, mesmo com alguns grupos. Por isso é que fiz amizades e ainda mantenho tantos contactos. E3

3.1.4 Os estágios

Os estágios foram identificados como os aspetos mais positivos do curso, pelas aprendizagens possibilitadas no contexto real da profissão, pela ajuda e apoio recebida por parte dos professores cooperantes e colegas. A sua organização, bem como os tempos dispensados para o mesmo no plano de estudos, foram considerados aspetos bastante construtivos por todos os participantes no estudo. Do mesmo modo, a exigência e acompanhamento dos tutores aos estudantes foi identificado como aspeto muito favorável. O estágio do último ano do curso configurou-se com efeito o mais importante pelas experiências de aproximação à profissão proporcionadas.

(...) com toda a sinceridade, em todo o tempo do estágio aprendi dez vezes mais do que em todo o tempo do curso (e foi muito menos tempo de estágio), porque depois contactamos mesmo com a realidade e já com olhos de professor. E5

(...) O facto de termos estágio todos os anos é muito bom porque ficamos a perceber melhor como é a realidade...o que podemos encontrar. E6

(...) o que marcou mais foi o estágio, o último estágio ... o último porque foi mais tempo e já estávamos um bocadinho sozinhas. E4

(...) no quarto ano, tivemos um acompanhamento muito mais sistemático, estivemos a dar aulas como um professor normal e com os erros que dávamos e que ainda damos é que vamos melhorando acho que o estágio é dos aspetos melhor conseguidas na ESE. E1

Não obstante, os participantes no estudo revelam na sua maioria (E2, E3, E4, E5), uma maior vocação para o trabalho com alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico, sentindo-se por tal mais capazes e motivados para o trabalho com alunos do 2º Ciclo.

(...) Portanto sinto que, ao nível do primeiro ciclo, a formação ficou muito a desejar e, vejo pelos meus colegas, de uma forma geral, que toda a gente esteve a fugir do primeiro ciclo. E2

(...) eu já nem sequer já concorro ao primeiro ciclo, porque tenho medo, de não fazer bem....No primeiro ciclo, eu sinto que tivemos muitas lacunas. E3

(...) Em relação ao segundo ciclo ... A forma como lidar com os miúdos e utilizar algumas estratégias para conseguirmos chegar até eles ... foi muito bom. Mas no 1º ciclo ... eu tenho muitas dificuldades. E4

Pelo seu lado E4, muito embora não se sinta preparada para assumir responsabilidades como professora no 1º Ciclo do Ensino Básico, considera que a experiência de estágio no 1º Ciclo, num dos anos do curso, foi uma experiência muito positiva que de algum modo colmatou a insuficiência que vinha a sentir na preparação para este nível de ensino.

(...) Eu acho que foram os estágios e a experiência no 1º ciclo ... porque, de certa forma foi algo diferente ... uma experiência que me marcou pela positiva. E4

3.1.5 A relação com os professores cooperantes

A relação estabelecida com os professores cooperantes configurou-se de apoio, suporte e amizade.

(...) foi muito importante a relação e a ajuda dos tutores, dos cooperantes. E5

(...) Eu tive uma cooperante no primeiro ciclo, extraordinária. (...) O primeiro ciclo nunca foi o que eu quis e ela era extraordinária. E6

3.1.6 A avaliação

O modo como foi feita a avaliação é destacado como positivo, justo e adequado por três dos seis participantes no estudo (E2, E4, E5). Um deles apenas refere ter havido justiça na avaliação do seu grupo de trabalho (E3).

(...) Acho que isso (trabalhos e testes) é importante para nós nos habituarmos mesmo a esse ritmo que depois iríamos ter. Eu acho que a avaliação era correta e pronto. E4

(...) a avaliação recaía sobre ... testes e trabalhos. Acho que era justo. E5

(...) acho que a forma de avaliação da ESE... acho que é positiva. E2

(...) Sim, eu acho que a avaliação no meu grupo de trabalho... foi justa. E3

3.2 Aspectos Negativos

3.2.1 A Preparação para o 1º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita aos *aspectos negativos* a análise de dados permite salientar que os participantes no estudo consideram que a formação inicial os preparou melhor para o 2º Ciclo do Ensino Básico que para o 1º Ciclo do Ensino Básico, aspeto que lhes suscita algumas preocupações, designadamente, ao nível do trabalho com o 1º ano de escolaridade, particularmente, no processo de ensino da leitura e escrita para o qual não se sentem preparados devido à insuficiente formação neste domínio.

(...) eu sinto que não estou preparada para dar o primeiro ciclo. E3

(...) se estamos a falar da preparação para segundo ciclo, acho que saímos com capacidades razoáveis mas para o primeiro ciclo acho que não ... Eu pelo menos nunca me senti preparada. E2

(...) Eu não me sinto nada preparada para ensinar a ler ou a escrever. E6

E6 refere ainda a pouca exigência do curso ao nível do aprofundamento científico, que considera menos exigente que outros de outras instituições de ensino superior, na avaliação, no número de alunos por turma, que considera reduzidas. Acrescenta que tinha expectativas de uma maior exigência e rigor.

(...) Achei que o curso é prático e acho que é um curso que se faz facilmente. Não é um curso muito trabalhoso, não é um curso muito aprofundado ... não é muito aprofundado cientificamente. A pessoa ... consegue fazer descontraidamente ... não há muito rigor. E6

(...) em comparação, se calhar com amigos meus, da minha idade, que foram para outros percursos e que, olhando para as cadeiras que eles tinham que estudar este era muito menos exigente e trabalhoso ...achei que este curso fosse difícil, esperei uma coisa que puxasse mais. E6

3.2.2 A competência dos professores

A competência profissional de alguns professores, manifesta pelos métodos essencialmente transmissivos usados no ensino é destacada por E4 como um constrangimento, dado que, em sua opinião, criam barreiras entre os estudantes

inviabilizando uma maior ligação teoria prática, e até mesmo a motivação dos alunos e a sua maior implicação no processo de ensino e aprendizagem.

(...) Os professores menos bons, acho que simplesmente estavam ali (ESE), transmitiam o que tinham de transmitir ... acho que, se calhar, é um bocado mau estar a dizer que é o empenho, não se empenhavam... E4

(...) acho que criavam uma barreira entre nós ... ou estarmos naquelas aulas em que só líamos, líamos e ouvíamos acetatos, acetatos, e se calhar aquilo depois espremido não saía ali grande coisa. E4

3.2.3 As modalidades de trabalho

No que respeita às modalidades de trabalho privilegiadas, o trabalho de grupo foi considerado em demasia por três dos participantes no estudo, devido ao seu elevado número e concentração em algumas partes do ano aspeto que inviabilizava um estudo de qualidade e comprometia a vida pessoal e académica dos alunos.

(...) tínhamos muitos trabalhos, sempre, para fazer, uns a seguir aos outros ... não conseguíamos retirar daquilo a essência toda. E3

(...) os trabalhos de grupo eram muitos e nem sempre os fazíamos da melhor maneira porque não tínhamos tempo. E5

(...) acho que na ESE ... faz-se muito trabalho de grupo ... são demasiadas horas em conjunto. E1

A constituição de grupos de trabalho pela fixação e não rotatividade dos elementos do grupo é, similarmente, considerado como um aspeto negativo, dado não possibilitar o trabalho com outros colegas e o estreitamento de relações de partilha.

(...) os grupos depois acabam por ser fixos e acabamos por nos habituar aos grupos e há rotinas de trabalho...acabamos por não trabalhar com outros colegas. E1

(...) depois ... ficamos no 1º ano num grupo e é muito difícil mudar de grupo ... aquilo parece que determina a nossa continuação no grupo para sempre e, por vezes, é muito complicado... E4

3.2.4 A relação com os colegas

A relação com colegas foi considerada por E5 e E2 como um fator nem sempre positivo devido à ausência de valores, comportamentos e atitudes menos adequadas por parte de alguns colegas. Este problema assume maior relevância quando ocorre nos pares ou grupos de estágio, conduzindo muitas vezes à desistência, como foi o caso de E2.

(...) não me dava bem com o meu grupo de estágio ... havia aquelas decisões, parece que já não se podia voltar atrás e desisti. Não havia condições. E2

(...) Em termos de colegas ... há colegas que para mim, não tinham muito carácter, faziam coisas que acho que não eram de boas colegas ... e depois, vão ser professores e não sabem ... não têm valores. E5

A este respeito E6 acrescenta ainda a competição no seio da turma considerando que não existe um bom ambiente na turma e um ambiente saudável na escola.

(...) Na minha turma havia muita competição e, não sei, se calhar é próprio das mulheres, terem que arranjar tricas e histórias e acho que se calhar tem a ver um bocadinho com isso. E6

(...) não sinto que seja uma escola que tenha um bom ambiente, um ambiente saudável. E6

3.2.5 Os contextos de estágio

A análise dos dados permite ainda identificar como aspetos mais negativos das experiências da formação inicial, as experiências realizadas nos contextos de estágio com professores cooperantes, pela inexperiência ou ausência de perfil para o desempenho da função de supervisão.

(...) Tive outros cooperantes que não nos ligavam absolutamente nada, por isso varia muito, mas tinha mais a ver com as pessoas. E6

(...) Houve uma situação difícil...a cooperante nunca tinha tido estagiários...sentíamo-nos perdidos.. e era ela (cooperante) que nos devia orientar.EI

3.2.6 O plano de estudos e os processos de avaliação

O excesso de disciplinas por semestre no plano de estudos e conseqüentemente o elevado número de trabalhos em cada disciplina foi considerado aspeto negativo por três dos participantes, devido à ausência de tempo para realizar os mesmos com qualidade e às dificuldades de divisão de tarefas por parte dos estudantes para a concretização dos pedidos com qualidade. A sobrecarga de trabalho conduziu muitas vezes a que dividissem o trabalho em partes e que cada elemento do grupo fizesse apenas uma pequena parcela do todo. Aconteceu até que, em momentos de maior sobrecarga de trabalho, cada elemento do grupo se responsabilizasse pelo trabalho de uma única disciplina. A nota obtida, não obstante o trabalho tivesse sido realizado por um só elemento, era a nota do grupo. Este tipo de estratégias era utilizado devido à concentração de trabalhos e à dificuldade de realização de todos com a mesma qualidade e empenhamento.

Estas estratégias eram utilizadas sem grandes problemas pelos grupos em que os elementos apresentavam o mesmo investimento em relação ao curso e expectativas face aos bons resultados da avaliação. Nos grupos em que tal não acontecia, emergiam com frequência conflitos no seio do grupo.

(...) Eram muitos trabalhos, eram muitas disciplinas por semestre, eram oito, oito disciplinas por semestre, é um atentado, quase! E2

(...) tínhamos quatro trabalhos de quatro disciplinas diferentes, então, cada aluno que fazia um de cada disciplina, um trabalho de grupo em nome de todos. E3

(...) Estudava o trabalho, essencialmente ... mas não tinha estado na construção ou no projeto de trabalho que é tão importante. E4

Os conteúdos de algumas disciplinas ou a pertinência das mesmas no plano de estudos foi igualmente considerado como aspeto negativo. Foram referidas algumas disciplinas que consideram demasiado teóricas e sem ligações com a prática e com o conhecimento pedagógico do professor. Destaca-se a este respeito a preparação recebida em metodologia da Língua Portuguesa, em Necessidades Educativas Especiais, em Sociologia, em História da Matemática, em Primeiros Socorros, que na opinião de dois dos participantes no estudo, não se revelou adequada e ainda a insuficiência de experiência no desenvolvimento de atividades experimentais em Ciências da Natureza.

(...) A abordagem à língua portuguesa ... acho que não saímos de lá a saber lecionar a língua portuguesa ... não saímos de lá a saber. Só se tivermos outra formação. E1

(...) com necessidades educativas especiais...não aprendi nada de novo. E3

(...) a disciplina de sociologia ... há uma ou outra coisa ... em termos teóricos ... que está relacionada com as escolas mas, é tudo quase do senso comum ... não é preciso ter aquela disciplina para saber aquilo que eu aprendi, ou que me tentaram transmitir. E3

(...) História da Matemática ... eu nem me lembro bem, mas acho que aquilo era só teoria de conhecer os matemáticos, isso... também podemos nós fazer essa pesquisa. E6

(...) A disciplina de Primeiros Socorros foi demasiado teórica. Não fizemos nada prático. E1

(...) Se calhar devíamos ter feito mais atividades experimentais nas ciências da natureza. Sinto imenso essa falta. E5

A disciplina de Administração Escolar, não obstante tenha sido identificada como importante pela maioria dos participantes, na opinião de E5 e E3 não teve grande relação com a prática e poderia ter preparado melhor para aspetos relacionados com as tarefas e responsabilidades do professor, designadamente a Direção de Turma e igualmente para as situações de concurso e dimensão administrativa do trabalho do professor.

(...) em Administração Escolar falávamos sobre os Decretos-Lei, só que não foi devidamente trabalhada e agora não vejo relação com a prática.E5

(...) Não fazia a mínima ideia de como fazer o trabalho da direção de turma ... na ESE não prepararam para isso, apesar de termos uma disciplina de administração escolar. Não aprendi nada ... que eu me lembre. E3

A análise dos dados permite ainda destacar, na perspectiva de E5, a ausência de conteúdos considerados importantes e que hoje se revelam necessários designadamente, como fazer um *Curriculum vitae*, como lidar com os pais, como preparar reuniões de pais, como trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE), como fazer adaptações curriculares.

(...) também nos podiam ter ensinado a fazer o currículo. E5

(...) Não nos ensinaram como lidar com os pais nas reuniões, como fazer as reuniões, o que é que devemos dizer... E5

(...) tenho um aluno com Asperger e, eu não sei sobre essas doenças ... se calhar falar um pouco do tipo de miúdos que nos podem aparecer ... temos que fazer adequações curriculares mas, como é que as fazemos? E5

A avaliação foi similarmemente uma dimensão considerada por três dos participante como uma fragilidade do curso por ser considerada muito subjetiva, pouco exigente e no caso de algumas disciplinas, sem critérios bem definidos o que, conseqüentemente, provocava situações de injustiça e por vezes algum facilitismo.

(...) em termos da avaliação eu acho que era muito fácil tirar uma nota elevada, eu senti isso. E3

(...) Tive uma disciplina que foi um bocadinho mais complicada. Acho que a avaliação não foi assim tão justa. E4

(...) Os critérios de avaliação não estavam bem definidos logo à partida ... Se estavam não eram cumpridos. E5

A avaliação por exame no contexto da formação inicial de professores foi igualmente destacada por E1 como aspeto menos positivo, por ser considerada uma forma pouco adequada para avaliar a formação de professores e que esta avaliação deve implicar outras dimensões, tais como o trabalho em grupo, o trabalho individual, as comunicações de trabalhos, entre outros.

(...) acho que num curso de professores em formação inicial fazer a avaliação por exames não fazia sentido ... e isso acontece. E1

(...) Acho que se tem que avaliar no trabalho de grupo ... tem que se avaliar no trabalho individual ... tem que se avaliar nas apresentações de aulas. E1

3.3 Propostas de melhoria endereçadas à Formação Inicial

A análise dos dados permite salientar algumas propostas de melhoria, particularmente ao nível de uma maior preparação dos futuros professores no que respeita ao desenvolvimento de competências para lecionar no 1º Ciclo do Ensino Básico dado que

o curso prevê a possibilidade de docência nesse nível de ensino. Identifica-se ainda a necessidade de uma abordagem de maior importância no domínio das tecnologias da informação, dadas as exigências da sociedade e da escola relativamente ao uso destas ferramentas e sua integração nos processos de ensino e atualização profissional numa perspetiva que contemple mais o estudo em contexto nas situações reais de ensino.

(...) Na área específica da matemática e nas ciências reforçaria também a componente da língua portuguesa porque acho que se saímos com habilitação profissional para dar primeiro ciclo, temos que ser mais bem formados. E1

(...) propunha uma integração maior das TIC, porque acho que é esperado de nós, recentemente formados, essa capacidade, essa competência de trabalhar com as TIC e de aderir e até de ensinar os outros que já cá andam há muitos anos. E5

(...) Eu acho que, sem dúvida, o que reformularia, era mais em termos de disciplinas que fossem mais ao encontro dos casos reais das escolas, pegar em casos reais ... o caso. E3

De igual modo é sugerida uma maior adequação de processos de ensino no que respeita às disciplinas às quais tecem críticas mais negativas por não terem funcionado bem. São exemplos as propostas de uma outra orientação mais prática para a disciplina de Metodologia das Ciências da Natureza.

(...) Nós, às vezes, nas nossas aulas, temos que realizar atividades práticas e experiências com os alunos e acho que aqui essa parte falhava um bocadinho. E4

Em suma, os participantes no estudo corroboram a opinião de E3 que considera que a reformulação do curso deveria prever a possibilidade de proporcionar nos estudantes uma sólida formação científica e metodológica, com forte ligação à prática profissional.

(...) acho que deviam ser estas três valências: uma boa preparação científica, didática e estar mais dentro das escolas. Se calhar é pedir muito ... E3

No que respeita aos trabalhos de grupo E1 e E2 sugerem a possibilidade de rotatividade dos elementos do grupo o que nem sempre acontece.

(...) se calhar os grupos não deviam ser fixos, devia haver rotatividade . E1

(...)os grupos não deviam ter obrigatoriamente em todos os trabalhos os mesmos elementos ... por obrigação, deviam poder mudar. E2

É igualmente sugerida a diminuição da carga letiva que é considerada excessiva e a eventualidade de revisão do número de disciplinas no Plano de Estudos. A este respeito E2 acrescenta que a organização da formação de acordo com o processo de Bolonha em curso lhe parece mais adequada.

(...) Eu acho que o horário, na minha altura, não era o mais adequado ao tipo do curso. Era muito pesado. E3

(...) Acho que eram muitas disciplinas porque eu lembro-me de achar aquilo demais, oito disciplinas por semestre. Não dá para dar vazão a tanta coisa, tantos trabalhos, tantos testes, ou tantas coisas. E4

(...) Acho que o curso agora, com o Processo de Bolonha, é três mais dois, acho que faz mais sentido, é melhor. E2

E2 propõe a possibilidade de realização de trabalhos individuais dado considerar igualmente importante esta dimensão nos processos de avaliação e um maior aprofundamento na parte científica do curso.

(...) era preciso trabalhos individuais, mais trabalhos individuais ... acho que era importante. E2

(...) acho que a parte científica do curso deveria ser mais...aprofundada. E2

No que respeita à avaliação dos futuros professores no processo de aprendizagem é sugerido um maior rigor na clarificação e explicitação dos critérios a aplicar durante a mesma.

(...) Critérios mais objetivos na avaliação ... sabermos exatamente o que é que nos vai dar o quê e não haver muito espaço para opiniões fundadas numa apreciação que se faz de forma subjetiva. E6

Muito embora o curso os tenha preparado de modo bastante satisfatório para o desempenho da profissão, os participantes no estudo consideram a importância da dimensão prática, aspeto que alterariam no plano do estudos atribuindo-lhe uma outra visibilidade consubstanciada na possibilidade de maior integração teoria prática, a possibilidade de ampliação das experiências em contexto de estágio, um maior aprofundamento de saberes no contexto de aplicação das tecnologias da informação e comunicação no ensino.

(...) Eu reforçaria a componente prática porque sinto que é uma lacuna dos professores ... a abordagem das TIC também seria importante dado que nós depois acabamos por saber muito pouco, ou saber como fazer na prática. E1

(...) no fundo não aprendemos nenhuma ferramenta nova, praticamente aprendemos o SPSS ... acabamos por saber pouco para trabalhar aqui e agora com a implementação dos quadros interativos, com estas plataformas todas on-line, com os Moodle e os outros instrumentos todos das TIC, eu acho que reforçaria, sem dúvida nenhuma, esta parte porque acho que depois as pessoas chegam cá fora e não estão preparadas. E3

É igualmente proposto o aprofundamento dos saberes no contexto da didática do ensino da língua portuguesa, aspetos de maior fragilidade identificado na sua experienciada formação inicial.

(...) No curso, especificamente, na língua portuguesa ... mudava nas didáticas do português porque nós tivemos didática do português, didática da matemática, didática das ciências... mas a didática do português ... aquilo andou sempre um bocadinho torto ... tivemos lá umas coisitas ... introdução à leitura e à escrita ... acho que aprofundava mais um bocadinho. E1

A possibilidade de estagiar em contextos de prática idênticos aos dos quotidianos das realidades em que serão futuramente colocadas é do mesmo modo uma sugestão dos participantes no estudo

(...) acho que devíamos ser colocados em locais iguais aqueles em que iremos trabalhar ... assim nós já viríamos preparados para essa realidade. E5

4.Sentimentos experimentados após a conclusão da Formação Inicial

Num primeiro momento os participantes sentiram-se realizados pelo facto de terem conseguido levar a bom porto a finalização dos seus estudos de formação inicial. Sentiram-se aliviados, com o sentimento de missão cumprida.

(...) Eu tive a sorte de conseguir levar tudo a direito e, foi uma vitória extremamente grande. E1

(...) Acabei! Sim, fiquei contente de ter acabado. E6

(...) foi um alívio, foi um sentimento de missão cumprida. Pronto, tinha aqueles quatro anos para fazer, está cumprido, acabamos, arrumamos, vamos à próxima. E2

Num segundo momento, a sensação de receio pela condição de se iniciarem sós, sem acompanhamento à entrada na profissão, e a consciência de que teriam que gerir com maior responsabilidade o grupo de alunos - diferente das situações de estágio, em que podiam contar com o apoio do professor cooperante e do tutor - suscitou a emergência de pensamentos contraditórios e de alguns receios. Do mesmo modo, as dificuldades de colocação que se avizinhavam condicionaram os sentimentos anteriormente experimentados e conduziram à apreensão e receio pela futura colocação.

(...) depois sentir que íamos entrar agora no mercado de trabalho ... eu e os meus colegas ... que íamos começar ... a gerir as nossa coisas e a começar a pensar mais alto, a pensar em decidirmos nós próprios o que fazer. E1

(...) Senti-me com medo de não conseguir arranjar trabalho. Sabia que não ia conseguir entrar na função pública. E5

(...) Depois de concluir o curso...tive medo. E4

(...) não me fei muito na questão de enviar currículos e de tentar o particular. (...) Também não me preocupava muito um ano de AEC, um ano a ver e a tentar. E6

5.Principais preocupações após a conclusão da Formação Inicial

5.1 A procura de colocação

A colocação revelou-se a principal preocupação destes professores após a conclusão da formação inicial. A convicção de que não teriam oportunidade de colocação no ensino público e, até mesmo, a dificuldades de colocação no ensino particular, determinou a procura por colégios particulares, centros de estudos, AEC.

E6 e E3 colocaram mesmo a hipótese de sair do país, o que não chegou a acontecer com E3 por constrangimentos de natureza familiar. E6 trabalhou no 1º ano na Guiné.

(...) fiz muitos contactos com colégios... E1

(...) Enviei muitos currículos. E5

(...) eu lembro-me, na altura que pensei até ir... como estava a ver isto tão complicado para aqui, eu pensei: se calhar vou para Timor, porque tinha ouvido falar que havia concursos. E3

(...)no ano em que nós acabamos...não tinha grandes perspetivas... houve um concurso para a Guiné e eu concorri para a Guiné. E6

5.2 As dificuldades no processo de concurso

As dificuldades com o processo de concursos também se revelaram para E1 como um grande constrangimento à finalização do curso pelo desconhecimento total dos procedimentos a realizar. Valeu-lhe o apoio de amigos, colegas e familiares. E2 conseguiu ultrapassar dificuldades e esclarecer dúvidas através de colegas. Os receios pela colocação talvez tenham determinado a ausência de referência a este respeito pelas restantes participantes no estudo.

(...) foi uma das grandes preocupações ... ver como é que concorro?... Foi uma dificuldade em ter que concorrer. E1

(...) Foi entre colegas, foi com a minha mãe, foi com amigos eles ajudaram-me. E1

(...) havia sempre alguém que sabia ... havia sempre uma ou outra colega que sabia porque era mais expedita, ou porque a mãe era professora, ou porque o amigo disse. E2

Para E6 as dificuldades de colocação ocorrem aquando do seu regresso da Guiné onde esteve dois anos. Contudo, após o seu regresso, encontra colocação nas AEC como professora de música, tarefa para a qual não sentia preparada, muito embora tivesse tido formação musical no contexto do curso de formação inicial. Desempenhou essas funções alguns meses até obter colocação numa escola do 1º Ciclo do ensino básico.

(...) tive que procurar qualquer coisa e aí sim, senti aquele stress de conseguir qualquer coisa, dê por onde der e concorri, estava no concurso nacional. E6

(...) Quando começaram as AEC, foi estranho porque eu não me sentia à vontade porque eu não sou professora de música e foi estranho. Por um lado estava a fazer aquilo, mas quase a não acreditar que estava a fazer aquilo por muito tempo. E6

(...) Há formação musical do curso de formação inicial mas não é suficiente. E6

Para além do receio da não colocação, o receio pelo começo do trabalho com os alunos também se apoderou destes professores principiantes.

(...) vou agora dar uma aula, é a primeira aula do ano e é a que eu menos gosto e acho que é comum, porque há muitos de nós que “vamos dar a primeira aula e vou estar à frente com vinte e tal miúdos e não tenho nenhum professor da turma, o professor da turma sou eu”. E1

(...) Lembro-me de pensar que ia ser difícil e não sabia exatamente o que é que ia fazer. E3

Apesar disso, após a colocação os receios e dificuldades foram de imediato substituídos pela alegria e possibilidade de começar. Começar na profissão que tinham escolhido. Foi a confirmação de que tinham feito a escolha certa. Os problemas foram progressivamente sendo ultrapassados.

(...) mas começamos a dar aulas e a coisa vai fluindo naturalmente e depois de facto até vamos ver isso e até estávamos preparados, mas acho que deve ser um sentimento comum a todos. E1

(...) quando fui colocada senti uma alegria extrema. E2

(...) eu lembro-me de pensar: não havia mais nada no mundo que eu gostasse de estar a fazer senão ser professora. E3

(...) Mas lembro-me...ainda hoje...foi um sentimento de alegria enorme, era mesmo, era mesmo isto (dar aulas) que eu queria estar a fazer. E2

6.0 Início da atividade profissional

6.1 Os contextos de trabalho

E1 começou a sua atividade como docente nas AEC e num centro de explicações. Só no segundo ano consegue colocação num colégio privado como professor de Matemática e Ciências de uma turma do 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico, colocação que obtém com a ajuda de uma colega da mãe. No terceiro ano de colocação, consegue lugar igualmente no ensino privado, num colégio em Cascais numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico como titular de turma de um 3º e 4º ano da escolaridade.

(...) Quando saí da ESE trabalhei nas AEC. E1

(...) entretanto entrei num centro de explicações, estive lá quase o ano inteiro. E1

(...) No segundo ano continuei com as AEC e entrei num colégio privado onde dei segundo ciclo ... dei matemática e ciências a uma turma de quinto e a uma turma de sexto, mas eram turmas pequeninas, tinham seis, sete alunos cada um. E1

(...) foi uma colega da minha mãe que trabalhava no colégio, que era professora ... ficaram sem professor de matemática e a senhora sabia que a minha mãe tinha um filho ... que tinha acabado de tirar o curso de professor de matemática e chamou-me, chamou-me e eu nem tinha enviado para lá currículo . E1

(...) no terceiro ano entrei num colégio privado em Cascais e aí já dei primeiro ciclo (terceiro e quarto ano). E1

E2 ficou colocada, após a conclusão do curso de formação inicial, num 5º ano de escolaridade.

(...) Eu lembro-me de estar na aula...a minha primeira aula foi de 5º ano e os pais podiam ir assistir ao primeiro tempo. E2

No primeiro ano E3 consegue colocação num centro de explicações como professora de Matemática e Ciências e ainda no apoio a alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, muito embora continuasse à espera de outra atividade para completar. Apesar de trabalhar apenas 4 horas, o salário auferido era considerado razoável; considerava-se com sorte relativamente às colegas e às suas condições de trabalho.

(...) Só consegui ir para o Centro de Explicações, não consegui nada nos colégios. E3

(...) Eu acho que estava bem e só ia dar explicações de matemática e de ciências. Não me pediam mais... e depois também 1º ciclo, porque sabiam que eu tinha, também, competências para 1º ciclo, também passei a dar 1º ciclo. E3

(...) o montante que me ofereciam até era bom, na altura, estava a trabalhar quatro horas, e ganhar setecentos euros, eu achei fantástico...E3

E4 iniciou as suas funções docentes num centro de estudos.

(...) depois de acabarmos o curso ... logo ... no início de setembro, como fui a algumas entrevistas de colégios e não consegui ficar em nenhum dos casos e como também tinha enviado o meu currículo para centros de estudos, consegui ficar num desses centros. E4

Para além de funções pedagógicas desempenhava igualmente as funções de secretária, telefonista, tarefas que gostou de realizar e que não se coadunavam com a formação que realizara.

(...) no centro de estudos onde eu estava, além de estar com os miúdos, era também secretária, telefonista, entre outras tantas tarefas ... senti que não era aquilo que eu queria e que não estava a fazer o que eu tinha planeado. E4

No ano seguinte, como não obteve colocação como professora, procurou trabalho nas AEC. Considerou que esta experiência, muito embora com apenas 6h semanais, se aproximava da sua área de formação.

(...) No segundo ano soube e entretanto tive conhecimento das AEC e consegui então ficar com seis horas de AEC, durante todo o ano, em atividades de ciências experimentais. E4

(...) era até uma coisa que estava dentro da minha área e que foi importante. basicamente nas AEC os miúdos tinham que fazer experiências, atividades. E4

E5 ficou colocada num colégio privado a lecionar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

(...) Eu estive no primeiro ciclo, num colégio. E5

E6 optou pela colocação fora do país, na Guiné, onde integrou durante dois anos um projeto no âmbito de uma parceria entre o Ministério da Educação em Portugal e a Guiné que consistia num programa de apoio de ensino do português ao ensino Básico a adultos.

(...) eu fui para a Guiné. Era um concurso para o 230 (grupo de recrutamento), para um projeto que é o PASEG. (...) Estive lá dois anos. E6

(...) O PASEG é o programa de apoio ... do ensino do português, uma parceria entre o Ministério da Educação, em Portugal e a Guiné.. E6

(...) Portanto, eu saí daqui fresquinha e fui dar formação a adultos ... A maior parte dos nossos alunos eram professores que estavam naquele momento a fazer formação. Já davam aulas há alguns anos. Portanto eu era a mais nova da turma. E6

Apesar da riqueza da experiência que é trabalhar num contexto completamente diferente e das aprendizagens realizadas, E6 considera que não evoluiu do ponto de vista profissional por estar a trabalhar com um público diferente daquele para que foi preparada. Por outro lado considera que o nível e exigência neste contexto de trabalho são menos elevados.

(...) chegar a aquelas escolas e perceber que funciona de maneira tão diferente da nossa e têm outra maneira de estar. E6

(...) O constrangimento é que uma pessoa não evolui. Não se evolui a nível de conhecimentos. E6

(...) por outro lado, estagnamos, temos que baixar muito o nível. E6

No terceiro ano de inserção na profissão, já em Portugal, apenas conseguiu colocação nas AEC, onde não sentiu preparada para o desempenho de funções na área da educação musical.

(...) Não me sentia preparada para dar AEC de música ... e se tivesse que dar AEC durante todo o ano iria ser difícil. E6

(...) esse terceiro ano fiquei colocada a vinte e seis de setembro. Portanto eu estive uma semana e pouco em AEC e depois larguei as AEC. E6

Algumas semanas depois obtive colocação em horário incompleto (14 horas) numa escola da rede pública, no 5º ano da escolaridade, como professora de matemática e, mais tarde, na alfabetização de adultos. Nesse mesmo ano, encontrava-se a prosseguir estudos, através da realização de um mestrado.

(...) Depois das AEC fiquei colocada numa escola, com catorze horas. Fiquei com as catorze horas e estava com o mestrado ... tinha duas turmas de quinto ano de matemática e tinha uma área de projeto. E6

(...) Até achei que era bom porque como estava com o mestrado até tinha mais tempo e fui concorrendo a ofertas de escola. Acabei por ter ficado em oferta de escola, em novembro, sobre a alfabetização. Fiquei em Lisboa. E6

6.2 A Função docente

6.2.1 Sentimentos de preparação para o desempenho docente

Após a finalização da formação inicial os participantes no estudo sentiam-se inseguros, evidenciando algum nervosismo e não se sentiam preparados para o desempenho da profissão docente sem apoio e suporte. E1 considera mesmo desconhecer as razões dos sentimentos de preparação, questionando se este sentimento de impreparação não se deveria à mudança de estatuto.

(...) Não, não me senti preparado no início não sei se por falta de preparação ou se por mudança de mundo...passamos de alunos a professores, eu acho que é mais por isso. E1

(...) Os meus pensamentos são sempre em termos de desafios: será que vou conseguir fazer isto? Será que vou conseguir proporcionar o melhor aos alunos? Esse pensamento ocorre-me, hoje, a cada aula que eu chego. Acho que não mudou. E2

(...) tinha algum receio. E3

(...) Sentir, não, não me sentia preparada para a entrada na profissão. E4

(...) no começo sentia-me insegura, acho eu. E4

Contudo, E5 sentia-se tranquila e apenas receava a primeira semana, receio que ultrapassou sem problemas.

(...) Sentia-me tranquila e confiante mas estava com um bocado de receio da primeira semana ... mas depois...correu bem, não tive problemas. E5

Do mesmo modo, E6 porque iniciou as suas funções docentes fora do país na Guiné, não se sentia preparada para a realidade encontrada.

(...) Independentemente do que tivesse sido a minha formação, não preparei para lá para a Guiné... porque não estamos preparados para aquela realidade. E6

(...) Não tem nada a ver. Estamos a falar de cinquenta pessoas, de uma sala sem luz, de um calor imenso, numa escola sem água. E6

(...) Não havia condições ... É um nível, uma realidade completamente diferente. E6

No respeito à preparação para o trabalho com alunos em Portugal E6, é de opinião que tem que simplificar os processos aprendidos na formação inicial.

(...) se pensar cá ... há muitas coisas que temos que as fazer mais simples, não podemos fazer aquelas atividades todas porque, depois na prática, não podemos fazer tudo. Mas acho que isso já sabíamos, já tínhamos essa noção. E6

6.3 A entrada na escola

No que respeita à entrada na escola os participantes do estudo considera, na sua generalidade, a importância do primeiro dia e o cuidado que sentiram por parte da escola relativo à sua inserção. Assim, destacam aspetos positivos e negativos desse momento:

(...) a receção na escola ... foi boa, foi boa. Tinham-me dito que era uma escola muito impessoal que tinha um corpo docente muito mais velho mas eu, até agora, estou a gostar muito. Sinto-me até bastante bem...E6

(...) o acolhimento lá? ... isso, praticamente nenhum. Eu fui lá apresentar-me à secretaria e depois: «ah, ali é o placar das reuniões, veja quando é que tem alguma».E6

(...) Foi uma boa receção a nível pessoal ... acho que me receberam bem enquanto pessoa e enquanto colaborador. E1

6.3.1 Preocupações, sentimentos e dificuldades sentidas

A análise dos dados permite identificar e descrever os sentimentos experimentados por estes professores à entrada da profissão.

As principais dificuldades relacionam-se com a organização e gestão curricular em geral. Estes professores não se sentiam preparadas para o trabalho com os alunos. Contudo as maiores dificuldades centram-se ao nível da gestão da disciplina, por ser através deste meio que os outros, colegas, assistentes operacionais, pais e até os próprios alunos, as poderiam colocar em causa ao percecionarem problemas a este nível no seio da sala de aula, e ainda na gestão dos tempos, aspeto que determinou uma

preparação exaustiva do trabalho escolar. O impacto com a realidade no cotidiano da sala de aula foi bem diferente das expectativas criadas.

(...) Alguns alunos são difíceis...é difícil a gestão do comportamento e de algum conflito que às vezes surgia. E2

(...) Senti dificuldade em gerir a planificação no que diz respeito à gestão do tempo. E1

(...) eu senti, dificuldades em gerir a turma, senti que não estaria tão bem preparada para ensinar. E4

(...) a gestão do trabalho em sala de aula - em relação às minhas expectativas e ao que eu tinha vivido no estágio - é muito diferente na prática. E4

A dedicação extrema à preparação do trabalho a desenvolver com os alunos não deixava margem para a existência da vida pessoal. Este aspeto assustou os professores em início de carreira, pela dificuldade de gestão destas dimensões da sua vida pessoal e profissional.

(...) depois, para a minha vida pessoal, não fazia mais nada. Só ensinava, e preparava aulas e, ensinava, e,...a vida é um bocadinho mais do que isto, não é? E2

(...) Chegava a casa tarde e cansada...nem tinha tempo para a família, para os amigos. E5

Na relação com os alunos

No que respeita à relação com os alunos, de acordo com os dados disponíveis, pautou-se pelo estabelecimento de muito boas relações de respeito e pela vivência de bons ambientes em que os alunos se revelavam bastante motivados para a aprendizagem.

(...) A relação com os alunos, foi fantástica. Com os miúdos foi muito boa. E1

(...) foi um ano, para mim muito bom na escola, porque vinham com gosto para aprender, pessoas que tinham vidas bastante complicadas. Eu adorava... E3

No trabalho com os alunos

A principal preocupação aquando da sua inserção na profissão era a de que as coisas corresse bem e que ninguém as colocasse em causa. Do mesmo modo, o comportamento dos alunos se sobrepôs a qualquer outro tipo de preocupação relacionada com a aprendizagem dos alunos.

(...)o meu objetivo principal era, exatamente, estar numa escola, conseguir iniciar um ano letivo e a coisa correr bem. E5

(...) Eu saber lidar com todos os problemas que eu ia encontrar ao longo do tempo tanto com os pais ... como com o comportamento dos alunos...o que é que eu faço se um aluno me disser isto, ou aquilo? Ou se fizer isto ou aquilo? E3

Num segundo momento os principais receios no trabalho com os alunos relacionaram-se com a aprendizagem dos mesmos e com a dúvida sobre a adequação dos métodos e estratégias ao processo de ensino.

(...) às vezes, o meu receio era: «será que eu estou a explicar de forma a que eles me entendam?» Porque uma coisa é...o meu raciocínio é mais rápido do que o deles, e os timings, em termos de timing: «Será que eu estou a dar o tempo suficiente para eles pensarem?» «Será que eu estou a falar muito rápido, será que...eu estou a explicar de forma explícita?» E1

(...). «Será que eu estou a transmitir muito bem isto?» essa era uma das minhas maiores preocupações. E3

Os métodos utilizados eram preferencialmente centrados no professor, tal como haviam aprendido enquanto alunos. Identificam-se algumas dificuldades de abordagem de certos conteúdos, designadamente ao nível da matemática, muito embora esta tenha sido uma área muito apreciada e em que consideram que tiveram uma boa preparação na formação inicial.

(...) Eu acho que as maiores dificuldades tinham mais a ver com a própria dificuldade do conteúdo em si ... Eu lembro-me na altura que eram as divisões ... Portanto, tem a ver com o próprio conteúdo, não tanto com a minha forma de lecionar...nem com aquilo que aprendi no curso. E2

As dificuldades, com a gestão dos tempos e conteúdos são igualmente sentidas com grande intensidade por estes professores. Estas preocupações conduzem a um excessivo investimento na preparação do trabalho com os alunos. Durante a semana terminam a sua atividade exaustas. No fim de semana investem igualmente de modo exaustivo na preparação do trabalho para que nada possa falhar. As dúvidas sobre o que fazer com os alunos, determinaram esse grande investimento inicial.

(...) no início perdia o sábado e o domingo, nem descansava, nem rendia... (...) durante a semana saía às cinco e meia, seis, chegava a casa eram seis e meia e estava um bocado cansada, por isso, tentava fazer ao máximo ao fim de semana. E5

O impacto com o real da profissão docente configurou-se, para todos os professores participantes no estudo, diferente das expectativas iniciais. A intensificação do trabalho docente e os receios iniciais face ao reconhecimento da sua competência, determinaram uma atuação com todos os intervenientes no processo (colegas, alunos, pais) diferente do perspectivado. O elevado número de turmas e alunos inviabilizou, por parte de dois dos participantes uma atuação consentânea com as experiências e orientações praticadas na formação inicial. Do mesmo modo o constrangimento de estar colocado numa instituição de ensino privado e de por essa circunstância ter que seguir os métodos propostos, determinou a que adiassem para um futuro próximo a experimentação de

métodos e estratégias de trabalho experimentadas com os professores de didática no curso de formação inicial.

(...) De facto não era bem assim que eu previra fazer... eu só não quis alterar, exatamente, para que eles (os alunos) não descarrilassem, porque eles eram trinta e um e era bastante complicado ... eu tinha um bocado de receio...se eu alterasse, se os ia perder. E4

O facto de lecionarem turmas com alunos com dificuldades parece ter determinado igualmente as formas de atuação destes professores. Consideram agora que poderia ter atuado de outro modo mais consentâneo com as aprendizagens e orientações da formação inicial.

(...) eles tinham dificuldades e era mais fácil centrar o trabalho no manual... se tivesse sido agora, teria feito outras coisas. Tinha-me aventurado um bocadinho mais com trabalhos mais práticos. E4

Fruto das diferentes experiências vivenciadas, de um acumular de preocupações e exigências, os dados apontam para o desgaste físico e psicológico dos participantes no estudo, ao fim do seu primeiro ano de trabalho.

(...) Acabei o meu primeiro ano exausta porque chegava a casa do trabalho só me apetecia dormir, sentia-me muito cansada. E4

(...) Um cansaço extremo, não preparado ... E6

Os problemas com a voz, decorrentes de uma deficiente colocação da mesma e de total concentração do trabalho escolar no professor, revelam-se igualmente uma dificuldade e constrangimento para a qual não se sentiam preparados.

(...) Acho que ninguém me preparou para falar... eu fiquei rouca, ou afónica, passado não sei quanto tempo mas, nem era por falar alto, era o estar sempre a falar. E2

A este respeito E2 acrescenta que, por vezes o cansaço era tanto que deixava de ouvir os alunos, situação que a assustava.

(...) Não os conseguir ouvir, às vezes eu não os conseguia...os alunos. (...) Lembro-me que me assustava imenso. E2

Na relação com os colegas

A análise dos dados permite descrever as dificuldades vividas aquando da entrada na profissão decorrentes da relação com colegas, por se sentirem mais novos e incapazes, por recearem falhar, por sentirem que os outros esperam algo de si, pela diferença de idades que sugere uma relação entre mãe e filhos em oposição à relação esperada, uma relação profissional, entre pares.

(...) quando entramos num grupo de docentes, nós começamos por ser o mais novo, sempre ... e isso é uma dificuldade. E5

(...) Uma dificuldade foi a relação, a relação com os colegas, que ao princípio quase que eram meus pais, depois a relação com os alunos, depois a construção de materiais e a preparação de ... como é que vou ensinar isto, como é que vou tornar os alunos competentes, como é que eu vou fazer? E1

No que respeita à relação com os colegas a análise dos dados permite considerar que a maior preocupação era a de fazer um bom trabalho para que não fosse colocado em causa pelos colegas.

(...) Em relação aos colegas ... tinha preocupação em portar-me bem. Em fazer um bom trabalho, em que não ficasse mal vista. Aquelas preocupações em que nós queremos causar boa impressão. E6

Não obstante, E2 destaca a boa relação mantida com as colegas, no ensino particular, que se caracterizou pela disponibilidade na ajuda e apoio nos momentos de maior dificuldade. O ambiente entre colegas era saudável e pautado por boas relações de trabalho, o que muito ajudou a superar as dificuldades iniciais

(...) toda a gente me ajudou imenso, sempre fui muito, muito, muito ajudada. E2

(...) os professores apoiavam-se todos muito uns aos outros. Éramos todos uma família muito grande que ... se eu precisasse de faltar, a outra já dizia que ficava com as minhas aulas. E2

Muito embora tenha sido bem recebida na segunda escola em que obteve colocação no 2º ano de inserção na profissão e tenha sido bem acolhida pelas colegas E3 considera mais positiva a experiência do 1º ano de inserção na profissão.

(...) Na segunda escola também me receberam bem, mas não teve nada a ver com o modo como me receberam na primeira escola. E3

(...) A direção recebeu-me, mostrou-me o horário, a ver se era do meu agrado. E3

(...) A diretora de turma dos miúdos também me transmitiu tudo sobre os miúdos ... deu ideias gerais ... apareceu durante o ano, se calhar, umas duas vezes, para ver como é que eles estavam. E3

As reuniões de professores constituíram-se momentos de grande tensão para os professores principiantes, por não se sentirem confortáveis nestes momentos, por ser precisamente nestas situações que percecionavam a sensação do pouco poder e atenção que lhes era conferido pelos outros (colegas e direção da escola). Este tipo de sentimento justifica o pouco à-vontade sentido e pouca iniciativa na intervenção voluntária.

Nas reuniões de docentes E3 não se sentia parte integrante do grupo e tinha até a sensação de ser pouco considerada. Não se sentia confortável naquele papel justificando

este sentimento de pouco poder e consideração por parte dos outros ao facto de ser mais nova e menos experiente.

(...) era a presença, eu estava lá, porque a minha opinião nunca era tida em conta, porque eu era a mais novinha. E3

Com o passar do tempo este problema foi ultrapassado, conforme refere E4.

(...) Agora já consigo opinar e dizer qualquer coisa. Nesse primeiro ano eu sei que ficava assim mais sossegada. E4

O comportamento negligente de alguns colegas no contexto das reuniões e outras atividades da vida da escola, era por vezes responsável pela frustração e desânimo que sentiam, dado a diferença nos níveis de investimento entre estes profissionais e os professores principiantes.

(...) Desde professores a dormir no sofá ... eu acho que isto era hilariante, ver professores a dormir no sofá ... havia professores que não falavam, que estavam ali cada um no seu canto... era muito estranho, era muito estranho aquele ambiente ... eram outros a ler o seu jornal, sozinhos, um ou outro grupinho de pessoas a conversar entre si ... E3

Na relação com os pais

A análise dos dados permite considerar que estes professores não revelaram problemas na relação com os pais à entrada da profissão.

(...) A relação com os pais, foi muito boa. E2

(...) eu sempre tive um bocado de receio ... que os pais me vissem, porque sou nova e pensassem: esta professora é novinha, não tem qualquer...experiência não percebe nada disto. Mas não, pelo contrário, surpreenderam-me pela positiva. E3

(...), a relação com os pais sempre foi ... foi cordial. Não posso dizer que foi boa, foi cordial. E6

Na relação com a direção da escola

Para E2 as maiores dificuldades relacionam-se não com a disciplina dos alunos, pois facilmente os controlava, mas com o controlo exercido por parte da direção da instituição onde ficou colocada no 1º ano de inserção na profissão. As aulas desenvolviam-se com a porta aberta para que a diretora ao passar pelos corredores se pudesse aperceber dos modos de funcionamento. Este constrangimento em muito concorreu para que receasse igualmente implementar novas modalidades de trabalho, designadamente o trabalho de grupo com receio de não controlar o grupo e de por essa razão ser colocada em causa ou perder o emprego.

(...) Controlava os alunos sem problemas ... no colégio dá-se a aula de porta aberta ... a diretora passa pelos corredores. (...) Tinha imenso medo. E2

(...) eu gostava muito de trabalhar a pares, principalmente, a matemática ... mas tinha medo ... mal ouvia um barulho...às vezes até um barulho saudável das pessoas estarem a conversar, eu já estava em pânico, a achar que aquilo ia poder virar para ali uma balbúrdia ... tinha um bocado desse medo porque podia ser ouvido pela diretora ... e depois haver problemas... perder o trabalho ... apanhar raspanete. E2

A relação é marcada pelas exigências da direção da instituição em que se encontram colocadas relativas a uma boa preparação dos alunos no sentido de adquirirem uma boa posição no ranking das escolas que lhes permita uma melhor visibilidade externa e procura.

(...) é um colégio muito exigente ... O colégio é muito rigoroso ... fazíamos muitos testes. E1

(...) o lugar no ranking dita as inscrições do ano a seguir. E5

A relação com a direção da escola é boa mas distante e formal sustentada numa pressão constante sobre a avaliação do desempenho docente. Esta pressão sobre os resultados e a responsabilização constante do professor sobre os mesmos, determina a emergência de sentimentos de ansiedade no professor determinando de modo implícito a condição do pouco poder e margem de liberdade que lhe são conferidos.

(...) sempre a avaliar-nos(a direção): «estes são os seus resultados, o que é que tem a dizer sobre os seus resultados? Vai melhorá-los? O que é que acha?». Uma relação muito patrão-empregado. E1

(...) a relação com a direção era muito distante, muito exigente e muito...inflexível connosco. O poder estava todo do lado deles. E5

No desempenho do trabalho de direção de turma

A análise dos dados permite perceber a atribuição de tarefas de grande responsabilidade aos professores em início de carreira como é o caso da direção de turma e neste âmbito da relação com os pais. Esta responsabilidade colocou alguns problemas e pressões aos professores, particularmente aos que se encontravam colocados em contextos com menor apoio por parte de colegas e direção.

(...) Em termos de direção de turma foi onde eu senti maiores dificuldades e que sinto que, agora, ao estar com pais, não tenho qualquer problema e antes «Como é que eu devo dizer? O que é que eu devo dizer? O que é que não devo dizer? Como é que eu devo abordar determinados assuntos?» E3

(...) eu tinha receio, exatamente por causa disso: eu vou iniciar, e iniciar uma coisa, ... principalmente como diretora de turma, não tanto como professora mas como diretora de turma eu sentia ali um peso nas costas, mesmo grande... E5

6.3.2 Preparação do trabalho com os alunos: partilha de dificuldades

No que respeita à preparação das aulas, a análise dos dados permite considerar que três destes professores, numa fase inicial da sua inserção na profissão, preparavam as suas atividades para os alunos em grupo, com os colegas mais jovens do contexto de trabalho por serem aqueles com quem, por excelência, se identificavam mais. Para o efeito recorriam a estratégias de partilha conjunta.

(...) a preparação das aulas para o desenvolvimento das atividades era toda feita em grupos de quatro. Éramos quatro colegas da ESE e juntávamo-nos ... E4

Não obstante todos os participantes consideram, a importância das experiências de partilha com colegas da escola de formação com quem continuaram a manter boas relações de amizade de trabalho. A partilha das dificuldades com colegas ajudava a ultrapassar muitas das dificuldades sentidas.

(...) Claro eu partilhei sempre com colegas da ESE ... falávamos muitas vezes. ...juntávamo-nos, trabalhávamos. E4

(...) A partilha com colegas ajuda a ultrapassar dificuldades. E6

A este respeito E5, considera que com os restantes professores dos contextos de trabalho tentavam integrar-se sem colocar em causa a imagem de sucesso que gostariam de fazer passar a seu respeito. Todavia, não ousavam colocar dúvidas ou partilhar experiências por se sentirem pouco à vontade com os mesmos. Estas primeiras experiências nem sempre se revelaram fáceis. Por outro lado, o facto de estarem muito tempo na sala de aula a preparar o trabalho com os alunos não criava condições para a proximidade com as colegas mais velhas e experientes em contextos informais o que determinava de igual modo a ausência de partilha, de modo voluntário, de dificuldades ou outras experiências. Este aspeto teve consequências na relação estabelecida com estas colegas, caracterizada por relações de menor proximidade pessoal e profissional. Esta circunstância era ainda condicionada pela facilidade de acesso a colegas e professora cooperante da instituição de formação com quem mantinham uma relação próxima e se configurava igualmente de apoio e suporte.

(...) Não é que não me levassem a sério, mas é que era mais fácil ligar à minha colega da ESSE, que estava comigo no mestrado. Não me sentia à vontade com as colegas da escola. E6

(...) com os outros professores, era tentar ver como é que se fazia e como é que ali se jogava, era tentar-me integrar-me... não foi fácil, no primeiro ano, a integração. E5

(...) A minha relação com as pessoas não mudou muito no primeiro ano porque eu não tinha muito tempo para estar fora das aulas. E3

7. Apoios solicitados versus apoios obtidos

Os participantes no estudo contaram com o apoio dos colegas mais experientes quando surgiam dúvidas de atuação. Estes pedidos de apoio circunscreviam-se a aspetos de organização e funcionamento de reuniões, com o cargo de direção de turma, pelo facto de não terem tido preparação nesta dimensão na escola de formação inicial. Nenhum dos participantes refere ter pedido ajuda em tarefas relacionadas com o trabalho dos alunos na sala de aula.

(...) eu não fazia a menor ideia de como é que era preparar uma reunião, e a professora que eu vim substituir foi fantástica, esteve comigo na reunião, portanto, quem presidiu fui eu. E3

Contudo, identificam situações de ajuda e apoio por parte da direção dos contextos de trabalho e de colegas mais experientes.

(...) Eu quase não conhecia os alunos, mas a antiga professora da turma esteve ao meu lado para me ajudar a tirar alguma dúvida que surgisse... Portanto...tive um acompanhamento extraordinário da ex-professora desses alunos em termos de grupo. E3

(...)a direção, a coordenadora e as restantes colegas ajudaram bastante no sentido de me esclarecer dúvidas ... E6

A análise dos dados permite perceber a procura das colegas mais jovens que igualmente experimentavam dificuldade, para a partilha e o desabafo conjunto de aspetos relacionados com os problemas experimentados com os alunos e na relação com a direção das instituições de ensino privado onde se encontravam colocadas.

(...) E também partilhava com a minha colega mais nova as dificuldades na relação com os diretores, quando aquilo não era bom, e ela também desabafava, porque ela também tinha problemas, por isso, estávamos ali as duas... apoiávamo-nos mutuamente. E5

8. Preocupações atuais no trabalho com os alunos

A análise dos dados permite acrescentar que após dois ou três anos de experiência profissional todos os professores principiantes continuam a ter o mesmo tipo de preocupações no trabalho com os alunos. Contudo, agora as preocupações incidem de forma mais evidente sobre os aspetos relacionados com a aprendizagem e com os processos envolvidos.

(...) Acho que as preocupações que tenho agora são mais ou menos as que tinha no início mas na altura ainda era um bocadinho mais. Será que eles percebem? E depois eu fico a olhar para eles ... será que eles estão a perceber? E5

(...) ainda me preocupo com o comportamento ... quando mudo de escola volta tudo de novo ... se os outros ouvem confusão na sala dizem logo que não conseguimos controlar os alunos ... mas agora estou mais preocupada com que eles aprendam. E3

9. Das dificuldades sentidas às dificuldades ultrapassadas

Alguns professores consideram que nos contextos de trabalho em que foram colocadas sempre tiveram liberdade para implementar as estratégias pedagógicas que considerassem mais adequadas. Contudo, no início, sentiram-se constrangidas na utilização da liberdade que lhes fora concedida.

(...) Tenho e sempre tive toda a liberdade para fazer aquilo que eu quero. E3

Ainda hoje em dia uma das maiores dificuldades relaciona-se com a gestão do tempo.

(...) Claro que tenho limitações, mas é em termos de tempo. E4

Consideram igualmente que gostariam de implementar mais atividades práticas e/ou lúdicas e que nem sempre o fazem devido exclusivamente a constrangimentos de natureza temporal e ao receio de não conseguirem abordar todos os conteúdos do programa.

(...) Se calhar gostava de fazer mais jogos, na matemática, mais jogos matemáticos para levá-los a fazer mais cálculos mentais ... mas estou muito limitada pelo tempo, pelo currículo, eu tenho de dar o programa. E4

Das dificuldades sentidas aquando da inserção da profissão, algumas foram-se esboroando progressivamente e assumindo cada vez menos significado. Não obstante, algumas ainda persistem, designadamente as relacionadas com o trabalho de direção de turma.

(...) das minhas dificuldades, das minhas preocupações, o que foi mudando foi tudo o que tem a ver com a direção de turma. Desde a forma como se fala com os encarregados de educação. E3

No que respeita aos Percursos Curriculares Alternativos (PCA) muito embora, por vezes, ainda manifestem dificuldades, desenvolveram uma maior competência no trabalho com estes públicos devido ao apoio de alguns colegas, particularmente dos colegas mais experientes do Conselho de Turma.

(...) Senti dificuldades com os PCA. Aí havia um grande trabalho de Conselho de Turma e, realmente, não posso dizer todo o Conselho de Turma, mas alguns trabalhavam para aquilo resultar. E3

Desenvolveram, do mesmo modo, maior destreza na resolução de situações problemáticas resultantes do comportamento dos alunos.

(...) hoje tenho menos problemas em resolver as questões do comportamento dos alunos. E5

A grande preocupação é ainda a relacionada com a aprendizagem dos conteúdos e de outras competências sociais, tais como, as de autonomia e responsabilização. Responsabilização pelo cumprimento de regras de convivência social, como o chegar a horas, o saber-se comportar socialmente.

(...) E depois, a nível disciplinar, não só adquirir conhecimentos, como também perceberem que é preciso estudar para conseguirem atingir os objetivos. Porque, sem trabalho, não se consegue nada. E6

(...) Transmitir pequenas coisas,...já nem estou a falar em...em termos de disciplinas, estou a falar mesmo em termos sociais. E5

10. Sentimentos de pertença ao novo grupo profissional

No que respeita a esta dimensão E6, muito embora se considere professora em aprendizagem, sentia não estar preparada para os conteúdos a ensinar. Não obstante, com o sentimento do muito que ainda há para aprender. E6 e E1 sentiram-se verdadeiramente professores quando obtiveram a primeira colocação com horário completo. Essa segurança obtida pela colocação a tempo inteiro e até final do ano letivo. Esta nova situação de maior estabilidade profissional, concedeu-lhe igualmente uma maior segurança para dar a sua opinião e para se sentir mais à vontade.

(...) Comecei a sentir-me professora no ano a seguir. Passei a ter um horário completo e que ia ser até ao fim do ano. E6

(...) Acho que antes de sermos colocados sentimo-nos professores, mas acho que não é a mesma coisa, porque no fundo ainda não somos. E1

E3 sentiu-se professora no trabalho com os alunos. Sentiu que estes a consideravam como professora e que sempre a trataram com muito respeito.

(...) senti-me professora nesse sentido ... os alunos viam-me como professora e não como ... uma colega mais velha ... sempre me trataram com muito respeito. E3

Apesar disso, sabiam que eram professores, e que eram reconhecidos como tal pelos outros, por vezes, particularmente no primeiro ano de desempenho de funções docentes como professores, sempre que os alunos as tratavam como tal soava-lhes estranho.

O sentimento de pertença ao grupo profissional emerge progressivamente com o decorrer do tempo. Contudo, ainda hoje, com três, quatro anos de inserção na profissão, se sentem menos professores do que as colegas mais experientes, decorrente da situação da precariedade de colocação e do sentimento de pouco poder e insegurança na

resolução das situações complexas que se colocam ao professor no seu quotidiano profissional.

(...) Eu confesso que, ainda me mete confusão quando os miúdos: « professora, professora»...não sei, não sei. E2

(...) eu tenho colegas mais velhos a quem eu trato por “você”. Eles não gostam que eu trate por “você”, tem de ser por “tu”, mas eu não consigo. (...) Ainda hoje, eu tenho professoras cá na escola, que foram minhas cooperantes, que eu trato por professora, e já lá vão 6 anos, e ainda continuo a tratá-las de forma igual. E3

(...) não sei quando é que eu me vou sentir mesmo professora...sinceramente, não sei se calhar ainda hoje...eu acho que não sei. Talvez quando ficar colocada sempre na mesma escola. E5

E3, E4 e E5 não se sentiam parte do seu grupo profissional de professores aquando do momento de conclusão do curso e durante o primeiro ano de trabalho.

(...) quando sai da ESE, não sei se me sentia professora ... Ainda não...eu acho que ainda andava a experimentar umas coisas ... eu era uma miúda, tinha vinte e um anos, por isso, era quase irmã deles. E5

(...)Ah, não, no início era tudo estranho, não me sentia nada à vontade com as professoras da escola. E3

E4 e E5 acrescentam que os outros, nomeadamente, os colegas e os elementos da direção as consideravam “umas miúdas” e por esse facto não lhe reconheciam a competência inerente ao seu estatuto profissional.

(...) Acho que (a direção) às vezes pensavam que era uma miúda que estava lá e pronto. Se calhar não me consideravam como professora... E5

(...)era a miúda, eu era a mais nova, perante os outros professores, não, não era professora, nunca me...não me sentia, sentia-me como uma miúda um bocado perdida ali.E2

O sentimento de pertença ao novo grupo profissional levou tempo a emergir e aconteceu quando começaram a sentir por parte dos outros os primeiros sinais de reconhecimento da sua capacidade de serem professores, singularmente testemunhados pelos resultados do seu trabalho com os alunos.

(...) sentir-me como professora...Isso levou um tempo...e se calhar um ano ou dois a perceber que, quem manda aqui sou eu ... a professora, há o respeito ... Isso levou um ano, dois, a pensar...E5

Contudo, é curioso sentirem que as assistentes operacionais sempre os consideraram como professores.

(...) Os funcionários viam-me como professora, sim, sim. E3

(...) as auxiliares, tratavam-me como professora sim, sim. E5

Ao fim de três anos de inserção na profissão ainda não se sentiam completamente parte do grupo de pertença. As razões deste sentimento parecem ser determinadas pela mobilidade da colocação e incerteza face à continuidade da mesma.

(...) se comparar a entrada no primeiro ano, a entrada no segundo, segundo, terceiro, já vou mais confiante ... estou a assumir mais o papel de professora, no início não me sentia como tal. E2

Verifica-se uma maior dificuldade na assunção da identidade profissional decorrente da ausência de reconhecimento pelos outros desta sua competência como docentes, neste caso, os alunos.

(...)Se bem que eu sentia que os alunos não nos viam a nós como professoras, era um bocadinho diferente da forma como viam a professora titular. Eu gostava de ter uma posição diferente, ali perante os miúdos, o que nem sempre acontecia. E5

Nas AEC estes professores consideram que os alunos não os veem como tal por não serem professores titular de turma. Este aspeto concorre igualmente para a dificuldade desse sentirem pertença do novo grupo profissional.

Não obstante, algumas vezes, durante o seu desempenho como professores nas atividades de enriquecimento curricular por vezes sentiam-se professores embora após referirem este sentimento de pertença referirem de igual modo que o trabalho desenvolvido não era de professor.

(...) nas AEC ... às vezes sim, sim, aquilo não era ser professora. E5

Os aspetos mais marcantes identificados pelos participantes do estudo relativos à sua prática de ensino, encontram-se globalmente relacionados com as experiências realizadas com os alunos. Consideram que estes os ajudaram a sentir-se professores, a perceber o que é ser professor, a refletir, identificar e adequar as estratégias de intervenção, em suma a crescer como professores.

(...) ajudaram-me a perceber ... o que é que é estar ali naquele lugar. E5

(...) ajudaram-me a pensar...como é que eu hei de explicar? Eu queria ensinar uma coisa, eles não percebiam, eu ia pensar...o ir para casa... provocavam-me...para eu ir para casa pensar como é que eu hei de explicar isto, amanhã, para que eles percebam? E5

(...) No fundo ajudavam-me a refletir sobre a minha prática. E2

11.Perspetivas face à inserção dos novos professores/Propostas de acompanhamento

A análise dos dados permite ainda identificar a perspetiva dos participantes face à possibilidade de existência de um acompanhamento aos professores no momento de entrada na profissão docente que se configure de suporte e apoio nos momentos de maior dificuldade. Contudo, muito embora considerem importante a existência de alguém disponível sempre que necessário, não conseguem caracterizar de modo claro o tipo de estrutura e de apoio. A este respeito tecem considerações vagas e imprecisas.

(...) agora, haver uma estrutura em si, não sei, eu acho que tem de partir de cada pessoa . Acho que isso é importante. Agora, em termos de estrutura... E3

Acrescentam todavia que a apoio e a ajuda deve ser solicitada pelo professor principiante.

(...) a ajuda deve partir sempre dos professores que precisam. E5

E1, sugere a existência de uma estrutura, de um departamento de apoio para os novos professores integrada na escola que se responsabilize pela integração dos novos professores. Alguém que explique o funcionamento da escola, o regulamento interno, aspeto considerado básico e que por vezes é negligenciado.

(...) no fundo só tinham que dizer aqui é este departamento ali é este, tens aqui o meu número de telefone e o meu e-mail, se tiveres alguma dúvida eu estou cá para te ajudar ... sabiam as dificuldades porque um professor antigo que faça isso um ano, no segundo ano é mais fácil. E1

(...) alguém que explicasse o funcionamento da escola, no fundo é isso ... Alguém da casa que seja da casa e que seja para ficar, integrar essa estrutura em que podia até ter um guião em que explicasse o regulamento interno da escola. E1

Contudo, identificam de modo preciso aspetos que podem perturbar uma boa integração do trabalho do professor no momento da sua integração na carreira. São eles designadamente, a não atribuição aos novos professores de turmas com alunos muito difíceis e de cargos de responsabilidade tais como a direção de turma.

(...) Eu acho que não devem ser entregues cargos muito grandes a professores acabados de entrar na profissão. Acho que as pessoas precisam de tempo para se adaptar. E1

(...) Direção de turma, por exemplo. Eu sou diretor de turma este ano mas no ano passado não fui. E1

Conclusões

A entrada na profissão docente é uma etapa marcante para os jovens professores que, após a formação inicial, se deparam com dificuldades de colocação, seja em estabelecimentos do ensino público ou privado. Muitos deles optam por percursos alternativos, quer na área da educação, quer noutras áreas, até conseguirem obter uma primeira colocação num estabelecimento de ensino. Esses percursos passam pelas Atividades de Enriquecimento Curricular, Centros de Estudos, Centros de Explicações, Alfabetização de Adultos, Programas de Apoio ao Ensino do Português em Países de Língua Oficial Portuguesa e desempenho de funções que em nada se relacionam com a educação, como operador de caixa numa superfície comercial.

A entrada na escola e o exercício da docência é, para os professores principiantes, um período vivido de forma particular. É sobre estas particularidades que nos debruçaremos, em seguida, quando nos propomos responder a cada uma das questões do estudo mobilizando a síntese dos resultados do estudo.

Implicações da formação inicial no desempenho da profissão

Os participantes consideram, de um modo geral, que a formação inicial os preparou para o desempenho da profissão docente salientando a vertente prática direcionada para o trabalho com os alunos, nos contextos de prática profissional, e o sentimento de aquisição de competência profissional, no termo da formação inicial, sentimento esse também veiculado pela ESE.

Das experiências, enquanto alunos, na formação inicial, os participantes destacam aspetos positivos e negativos.

Nos aspetos positivos são evidenciados a relação com os professores, as disciplinas em algumas áreas científicas, os trabalhos práticos, a avaliação, a relação com os colegas, os estágios e a relação com os professores cooperantes.

As relações com os professores são igualmente apontadas como aspeto positivo. Os professores são vistos como uma referência, pelo saber, empenho e competência profissional revelados, e pelos métodos e recursos utilizados na sua prática letiva. Daí resultaram ligações profissionais e pessoais estreitas, constituindo ainda, alguns desses professores, um recurso humano que não dispensam em momentos de dúvidas e de necessidade de partilha, mesmo quando já se encontram no exercício da profissão.

As disciplinas do plano de estudos da formação inicial que mais se distinguem, pelos conteúdos abordados e metodologias seguidas são as de Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, Educação Física e Matemática, destacando-se, igualmente, as disciplinas de Cálculo, Geometria, Organização e Desenvolvimento Curricular, por terem possibilitado uma ligação mais direta com a prática de ensino. De referir que as disciplinas das áreas de Matemática e Ciências da Natureza, variante da licenciatura, são aquelas em que as aprendizagens são mais evidenciadas pela importância da sua aplicação em contexto de sala de aula.

No que respeita à relação com os professores, esta assume especial importância nos períodos de estágio por via da disponibilidade demonstrada pelos mesmos, decorrente do apoio, incentivo, esclarecimento de dúvidas e metodologias utilizadas. Nesse aspeto é referido, em particular, um professor de Didática da Matemática.

Os estágios são identificados como o aspecto mais positivo do curso pela possibilidade de realização de aprendizagens em contexto real da profissão. O tempo que lhe é dispensado no plano de estudos, a sua organização a exigência e o acompanhamento realizado pelos supervisores institucionais, são identificados como aspectos bastantes construtivos por todos os participantes do estudo. Não obstante, o estágio do último ano do curso configura-se o mais importante, talvez por se encontrar direcionado para o 2º ciclo, aquele para que os participantes se sentiam mais motivados, vocacionados e preparados. Para a maioria dos participantes, o estágio do 2º ciclo veio confirmar a opção pela escolha da profissão docente.

A análise dos dados permite constatar que, no decurso do estágio realizado com turmas do 1º ciclo, os participantes se aperceberam das dificuldades que tinham nesse nível de ensino, atribuídas à falta de preparação teórica e didática, conduzindo a sentimentos de medo, insegurança e falta de vontade para, em termos futuros, lecionarem no 1º ciclo. O estágio, no 1º ciclo, serviu para confirmar a convicção relativa às insuficiências da formação para este nível de ensino. Não obstante, as experiências de estágio são vistas como forma de colmatar algumas insuficiências sentidas na preparação teórica, no que se refere a este nível de ensino.

Nesse âmbito, foi ainda realçada a relação pessoal e profissional estreita que se estabeleceu com os professores cooperantes, baseada no apoio, ajuda, suporte, amizade e respeito.

Os trabalhos práticos realizados no âmbito de algumas disciplinas foram encarados como uma possibilidade de discussão, partilha e ligação com a prática de ensino, criando à vontade na comunicação oral para falar em público e permitindo, nos momentos de apresentação, verificar quem efetivamente estava envolvido na sua realização.

O modo como decorreu a avaliação, baseada em trabalhos apresentados à turma, promotores da discussão e partilha, assim como na realização de testes, foi referido pela positiva apenas por três participantes do estudo, que a consideraram correta, justa e, em certa medida, análoga ao que iriam aplicar, em relação aos seus alunos, no contexto profissional.

As relações entre colegas, aquando da realização de trabalhos de grupo, fomentaram amizades que ainda hoje perduram e servem de suporte nos momentos de dificuldade e/ou partilha de sucessos profissionais e pessoais. Estes trabalhos foram considerados positivos pelas experiências proporcionadas em termos de funcionamento em equipa, pela partilha, descoberta, aprendizagens e, sobretudo, pelas amizades criadas que se traduziram em relações saudáveis. Todos estes aspetos contribuíram para o sucesso do grupo, traduzindo-se em melhores resultados nas disciplinas do curso que, conseqüentemente, influenciaram as notas finais, aspeto de importância fulcral na graduação profissional e obtenção de colocação.

A ausência de aprofundamento científico em algumas disciplinas dirigidas à preparação para lecionar no 1º ciclo, a falta de competência profissional de alguns professores da formação inicial, os conteúdos descontextualizados de determinadas disciplinas, as modalidades de trabalho implementadas, a relação com os colegas da turma e dos grupos de trabalho, os contextos de estágio, o plano de estudos e os processos de avaliação, foram identificados como aspetos negativos.

A análise dos dados permite salientar que, na generalidade, os participantes do estudo consideraram que o curso os preparou melhor para o 2º ciclo do Ensino Básico, em detrimento do 1º ciclo, aspeto que lhes suscita preocupações pertinentes, em particular, no que se refere ao processo de ensino da leitura e escrita, para o qual não se sentem aptos, fruto da formação neste domínio, que consideraram insuficiente. O insuficiente aprofundamento científico, de exigência e rigor, em comparação a outros cursos e outras instituições de ensino superior, são ainda apontados como aspetos que causaram alguma desilusão num dos participantes, face às expectativas com que entrara no curso de formação.

A competência profissional de alguns professores e a sua falta de empenho, manifestas nos métodos de ensino a que recorriam, essencialmente transmissivos, relembrando as metodologias tradicionais, foram destacadas por um dos participantes como um constrangimento, por inviabilizar uma maior ligação entre a teoria e a prática, desmotivar os alunos e implicar conseqüências negativas no processo de ensino e aprendizagem. Estando os alunos a ser orientados para seguir metodologias inovadoras, que motivassem os alunos e os implicassem no processo de ensino e aprendizagem,

pareceu-lhes um contrassenso haver professores que recorressem ao método transmissivo.

A análise dos dados permite ainda acrescentar a necessidade de o plano de estudos de algumas disciplinas terem uma ligação mais estreita com a prática e com os contextos reais de trabalho. Nesse âmbito, foram referidas como demasiado teóricas as disciplinas de Metodologia da Língua Portuguesa, Necessidades Educativas Especiais, Sociologia e Primeiros Socorros que, na opinião de dois participantes, não se revelaram adequadas à realidade. Um participante refere a necessidade de se desenvolverem mais atividades experimentais no âmbito das ciências da natureza, mas numa perspetiva das que se vão desenvolver com os alunos. A disciplina de Administração Escolar foi apontada por um participante, pela ausência de relação com a prática e não preparar os aspetos relacionados com as tarefas práticas e administrativas do professor, nomeadamente, os concursos e a direção de turma, ou seja, não ir ao encontro das necessidades dos jovens professores e da realidade vivida nas escolas. Os conteúdos deveriam, na perspetiva de um participante, passar pela abordagem do modo de concurso e de elaboração de um *curriculum vitae*, de lidar com os pais, de preparar reuniões de pais, de trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e de fazer adaptações curriculares.

Foi identificado, por dois participantes do estudo, a ausência de formação para desenvolver trabalho com adultos (cursos de Educação e Formação de Adultos e Programa de Apoio ao Ensino do Português), situação com que se depararam nos primeiros anos de trabalho e para a qual não se sentiram preparados.

Um fator nem sempre considerado como positivo foi a relação com os colegas que, segundo dois participantes, conduziu a situações extremas, como a desistência de colegas, motivados pela ausência de valores e caráter, pelos comportamentos e atitudes menos adequadas de outros, problema que assume maior relevância nos pares ou grupos de estágio. A constituição de grupos de trabalho pela fixação e não pela rotatividade terão potenciado essas situações já que os grupos constituídos no primeiro ano do curso mantinham-se, quase obrigatoriamente, até ao final do mesmo. A competição entre os colegas de turma foi apontado como um aspeto muito desfavorável que contribuiu não só para um mau ambiente na turma, mas também pouco saudável na escola.

As disciplinas previstas no plano de estudos, por semestre, e as modalidades de trabalho, como o trabalho de grupo, foram consideradas excessivas por três dos participantes do estudo. O número excessivo de disciplinas por semestre conduzia a um acumular de trabalhos de grupo que levava à concentração de trabalho numa determinada fase do ano letivo. Esse aspeto inviabilizava um estudo de qualidade, dificultava o empenho, facilitava a emergência de conflitos entre colegas e comprometia a vida académica e pessoal dos alunos por se traduzir numa sobrecarga de trabalho.

A subjetividade, ausência de rigor e transparência na avaliação por parte de alguns professores, foram considerados fragilidades do curso por provocar situações de injustiça e, por vezes, de facilitismo.

Para além dos aspetos positivos e negativos identificados, os participantes apresentaram propostas de melhoria para a formação inicial. Consideram fundamental um reforço na preparação da componente científico - pedagógica para lecionar o 1º ciclo do ensino básico, em particular no contexto da didática do ensino da língua portuguesa; maior ênfase no domínio das tecnologias da informação; maior orientação prática nas disciplinas consideradas demasiado teóricas; diminuição da carga letiva e redução do número de disciplinas no Plano de Estudos; maior aprofundamento científico do curso; maior rigor, clarificação e explicitação de critérios a aplicar na avaliação; maior integração da teoria na prática ampliando as experiências em contexto de estágio; possibilidade de realizar estágios em contextos idênticos aos que poderão vir a ser colocados.

Em suma, os participantes do estudo consideram que a reformulação do curso deveria prever a possibilidade de proporcionar aos estudantes uma sólida formação científica e metodológica, com estreita ligação à prática profissional, para os dois níveis de escolaridade a que a licenciatura se destina.

Concluída a formação inicial, os participantes ficam com sensação de alívio, de dever cumprido, de realização pessoal pela finalização dos estudos que se apoderou dos participantes, num primeiro momento, foi, num segundo momento, direcionada para os receios do início sem acompanhamento à entrada na profissão- o ter de gerir, com responsabilidade, um grupo de alunos- situação diferente do estágio, suscitou a emergência de pensamentos contraditórios e alguns medos. As dificuldades de

colocação que se previam e avizinhavam condicionaram, do mesmo modo, os sentimentos anteriormente experimentados levando à apreensão e receio pela futura colocação.

Principais dificuldades / problemas com que se defrontaram os professores principiantes nos dois primeiros anos de inserção na profissão

Após a conclusão da formação inicial, a colocação revelou-se a principal preocupação destes professores. Convictos de que não teriam possibilidade de colocação no ensino público e dificuldades de colocação no ensino privado, procuraram lugar em colégios particulares, em atividades de enriquecimento curricular (AEC), em Centros de Estudos, Centros de Explicações. Perante as dificuldades e a incerteza apresentadas na conjuntura atual, um participante optou por concorrer para um País de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

A procura persistente de colocação prendia-se com o desejo de alcançar a independência económica e, sobretudo, com o desejo de colocar em prática as aprendizagens realizadas no contexto da formação inicial. Não obstante, este desejo revelou-se de dificuldade para a maioria dos participantes no estudo. Com efeito e tal como anteriormente mencionado, no primeiro ano de inserção na profissão apenas dois dos participantes conseguiram colocação como professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. No segundo ano, quatro dos participantes conseguem colocação (dois no Ensino Privado e dois no Ensino Público). Os restantes participam noutros projetos, vendo assim adiada a possibilidade de trabalhar como era seu desejo com a sua turma numa instituição de ensino pública ou privada.

A análise dos dados permite considerar que estes professores tiveram dificuldades acrescidas na colocação aquando da sua inserção na profissão, através de colocações em situações precárias e de grande mobilidade sem perspetivas de continuidade. Os momentos de espera revelaram-se como momentos de alguma ansiedade e stress, pelo receio da não colocação.

No que respeita aos participantes que conseguiram colocação no ensino privado, este configurou-se uma forma de obterem a sua autonomia económica e traçarem um projeto de vida próprio, tal como referido nos estudos de Pereira (2006). Contudo, os

constrangimentos colocados pela exigência das instituições e pelo controlo das práticas configuraram-se de dificuldade e incómodo.

O receio da não colocação e a incerteza face ao começo do trabalho com os alunos, apoderou-se destes professores principiantes, receios esses que se dissiparam no momento da colocação, sendo substituídos por sentimentos de alegria pela possibilidade de iniciarem o exercício da função docente.

No que respeita ao participante que obteve colocação fora do país, esta experiência revelou-se mais formativa do ponto de vista pessoal, pelas experiências vividas com colegas, quer pela circunstância de partilha da mesma casa, do que propriamente do ponto de vista das aprendizagens da profissão, dado que o nível de exigência no ensino era menor o que conduziu a uma perceção de menor qualidade.

No início do exercício profissional, as reuniões de professores revelaram-se momentos de grande tensão para os professores principiantes que sentiram desconforto ao perceberem que não lhes era conferida grande importância e as suas opiniões eram consideradas irrelevantes, o que anulou o espírito de iniciativa, em termos de intervenção voluntária. O ambiente de trabalho encontrado acaba por confirmar os receios sentidos pelos professores principiantes conduzindo a sentimentos de desilusão e desmotivação pois “Um écran de invisibilidade e de desconfiança recíproca torna incompreensível os diferentes pontos de vista, as perspectivas que os animam e as dificuldades que enfrentam” Cavaco (1999:163).

O impacto com a realidade no quotidiano em contexto de sala de aula revelou-se bem diferente das expectativas criadas. Deu-se o confronto inicial com a complexidade da vida profissional, designado por “choque com o real” característica considerada por Huberman (2000) própria da fase de *sobrevivência* (correspondente a 1-3 anos de carreira).

As principais dificuldades referidas pelos professores principiantes relacionam-se com a organização e gestão curricular em termos gerais. A gestão do tempo determinou a preparação exaustiva do trabalho escolar. A dificuldade da gestão do comportamento e resolução de conflitos levou a sentimentos de insegurança e falta de preparação. A diferença de idades gerou atitudes “paternalistas” por parte de colegas mais velhos, por oposição a uma relação profissional, entre pares, aumentando o medo de falhar e errar,

com consequente prejuízo para a imagem dos professores principiantes aos olhos dos mais experientes.

Corroborando o estudo de Pereira (2006), o sentimento de falta de preparação decorrente da formação inicial, as dificuldades em identificar os objetivos, na gestão dos tempos e dos conteúdos, a exigência autoimposta de um desempenho sem erros nem falhas, determinaram a preparação exaustiva do trabalho com os alunos o que se traduziu num grande investimento inicial e numa sobrecarga profissional, que acabou por levar ao cansaço, desgaste físico e da voz destes professores principiantes, dificultando a gestão das dimensões das vidas pessoal e profissional.

A análise dos dados permite concluir que, no primeiro ano de trabalho efetivo com alunos, ou seja, aquando da sua inserção profissional, as preocupações centraram-se em si próprios, determinadas pelo receio de serem postos em causa, profissionalmente, pela ausência de competências para lidar com os pais e gerir o comportamento dos alunos. Essas preocupações sobrepuseram-se, na altura, a outro tipo de preocupações relacionadas com a aprendizagem dos alunos, o processo de ensino e o processo de aprendizagem. A análise de dados permite ainda acrescentar que, após dois ou três anos de trabalho as preocupações incidiram, de modo mais evidente, em aspetos relacionados com a aprendizagem e com os processos envolvidos.

As dificuldades de colocação fizeram com que os medos e receios iniciais fossem ultrapassados mais rapidamente. A preocupação com os concursos de recrutamento e o envio de currículos para colégios foi a principal preocupação dos participantes, tendo-se sobreposto à dimensão dos problemas iniciais sentidos pelos professores principiantes. Não obstante, este período de inserção profissional docente é frequentemente caracterizado pela vivência de situações problemáticas e de grande complexidade (Pereira, 2006), pois a disponibilidade para aprender e ensinar é acompanhada de angústias e dilemas que advêm da tentativa de aplicar na prática os conhecimentos que adquiriram na formação inicial. Há ainda a considerar a assunção de novos papéis, as dificuldades inerentes às turmas atribuídas (por vezes, as mais difíceis), a receção e o apoio que recebem nas escolas (Tancredi *et al*, 2012).

Modos de atuar dos professores principiantes: O que mudam nas suas práticas, o que persiste

Ao invés do que tinham perspectivado estes professores, muito embora tenham entrado de forma progressiva na profissão, decorrente das dificuldades de colocação (colocação em AEC, em centros de estudo, etc.) e de terem aprendido progressivamente a lidar com as situações mais complexas de ensino, não ousaram implementar no trabalho com os alunos as práticas experimentadas ao longo da formação inicial. Optaram por processos de ensino aprendizagem mais centrados em si próprios e que lhes possibilitaram um maior controlo do grupo, em termos disciplinares, e das aprendizagens, abandonando as propostas mais inovadoras aprendidas e experimentadas na ESE pois, conforme afirma Cavaco (1999:164), “o papel de professor, por si só, não assegura o reconhecimento da autoridade do jovem docente”.

A análise dos dados permite acrescentar que a razão deste modo de agir, contrário ao idealizado, é justificado pelo medo de falharem e de serem colocados em causa pelos colegas, pelos pais e pelo receio de serem colocada em causa a sua competência profissional. Esse medo é mais evidente nos professores colocados em colégios particulares. A relação com as direções dos colégios é boa mas distante e formal, sustentada numa pressão permanente sobre a avaliação do desempenho docente. A pressão sobre os resultados e a responsabilização constante do professor sobre os mesmos, determina a emergência de sentimentos de ansiedade e de mal-estar.

Estes professores percecionam uma falta de liberdade para implementar as metodologias experimentadas e aprendidas na formação inicial, com os professores de didática, e que consideram serem as mais adequadas para os alunos; assumem conceções e valores das pessoas que representam a autoridade mas mantêm algumas reservas próprias perante esses aspetos, estratégia de sobrevivência adotada por professores em início de carreira, designada por Lacey (1977) como submissão estratégica.

De acordo com a análise dos dados, a planificação das aulas é feita através de estratégias de partilha conjuntas com os colegas da formação inicial ou com os colegas mais novos do contexto de trabalho, por serem aqueles com quem se identificam mais e se sentem mais à vontade para colocar dúvidas e/ou partilhar experiências. É também

nesses colegas que sentem apoio no momento em que precisam de partilhar dúvidas e/ou problemas com que se deparam. Apenas dois participantes identificam situações de apoio que consideram extraordinárias, por parte de colegas mais experientes.

O recurso aos professores mais experientes circunscreve-se ao pedido de apoio relativo a aspetos de organização e funcionamento de reuniões, modos de atuação e com o cargo de direção de turma. Nenhum dos participantes refere ter pedido ajuda em tarefas relacionadas com o trabalho dos alunos em sala de aula, o que poderia ser visto como sinónimo de incompetência, ou seja, como refere Cavaco (1999), os apoios procuram-se de forma discreta para que se transmita uma imagem pública de domínio da situação e de sucesso profissional.

Alguns dos participantes, por não se identificarem com os colegas de trabalho, e por quererem construir uma imagem de competência perante colegas e pais, isolavam-se na sala de aula a preparar trabalho para os alunos, “protegendo-se” assim dos colegas de profissão. Como refere Esteve (1999:119), “o isolamento é a característica comum mais importante dos professores seriamente afetados pelo desajustamento provocado pela mudança social”. Este recurso ao isolamento dificultou a integração e a relação de proximidade com colegas mais experientes, em contextos informais, tendo condicionado a partilha de dificuldades e experiências, conduzindo a relações de menor proximidade pessoal e profissional. Segundo Esteve (1999:119) “o contacto com os colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional”.

A análise dos dados permite constatar que, com o passar do tempo, os participantes foram-se sentindo mais libertos e confiantes para implementar metodologias aprendidas na formação inicial. Há participantes que consideram que, nos contextos de trabalho em que foram colocados, sempre tiveram liberdade para implementar as estratégias pedagógicas que considerassem mais adequadas, contudo, no início sentiram-se constrangidos na utilização dessa liberdade por dificuldades relacionadas com a gestão do tempo.

A este respeito, Marcelo (1999) considera que os primeiros anos de ensino, revestem-se de particular importância, na medida em que os jovens professores fazem a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas e tensões que implicam a

aquisição de um conhecimento e competência profissional adequados, num curto período temporal. Caracteriza-se por ser uma etapa de tensão e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, nos quais os professores principiantes iniciam a sua aprendizagem profissional tentando, simultaneamente, manter um certo equilíbrio pessoal (Vonk, 1996).

Desenvolvimento do sentimento de pertença ao novo grupo profissional

Os sentimentos de pertença ao novo grupo profissional ocorrem quando surge a possibilidade de ficarem colocados mais do que um ano no mesmo estabelecimento de ensino e quando os outros (colegas, pais e direção) lhes dão sinais da sua competência profissional, manifestos pelos resultados do seu trabalho com os alunos o que corrobora o estudo de Pereira (2006), no que se refere à importância dos alunos, pais e colegas no reconhecimento e devolução aos professores principiantes da “autoridade e a competência profissional que estes tanto reclamam e que tanto necessitam de ver reconhecida” Pereira (2006:458). A emergência de uma nova identidade, resultante da mudança de papéis sociais, é consolidada e desenvolvida na vida profissional, conforme afirmam Alarcão & Roldão (2008).

Não obstante, há participantes que consideram que as Assistentes Operacionais sempre as consideraram como professoras. É curiosa esta constatação em linha oposta ao que sentem relativamente aos colegas, pais e direção, quando dizem que estes não as consideram como professoras mas sim “*como miúdas*” que ainda estão a aprender a ser professoras.

No caso das Assistentes Operacionais (AO) a sua perceção do modo como são consideradas poderá decorrer do facto de considerarem que as AO não têm conhecimentos para percecionarem as suas dificuldades no trabalho com os alunos e colegas por pertencerem a outro grupo profissional. Três dos participantes no estudo foram colocados, nos primeiros anos de desempenho profissional, em estabelecimentos de ensino onde tinham realizado o estágio da formação inicial, facto que poderá ter contribuído para que as assistentes operacionais, dado o conhecimento prévio, os considerassem como professores.

A ausência de reconhecimento do seu estatuto como professores titulares de turma percecionado no trabalho com os alunos nas AEC (Atividades de Enriquecimento

Curricular) configurou-se similarmente de dificuldade pois, quer os alunos, quer o corpo docente das escolas não respeitavam o professor das AEC como figura de autoridade, passível de ser respeitado.

As experiências de colocação em centros de estudos e AEC configuraram-se para um dos participantes como uma boa forma de inserção na profissão de modo progressivo e sem grandes responsabilidades. Esta situação, que reflete a ausência de dificuldades iniciais, tais como a ansiedade, o medo característico dos colegas que iniciaram as suas funções docentes em instituições de ensino particular, com responsabilidades acrescidas, e as dificuldades delas decorrentes, designadamente as dificuldades de gestão do tempo, dos conteúdos, das relações com os pais e colegas, poderá ter sido um contexto que se configurou facilitador do desempenho de funções docentes futuras e inserção na profissão.

Não obstante, a análise dos dados permite concluir que as experiências realizadas com os alunos neste contexto das AEC ajudaram no desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo profissional, através da perceção do que é ser professor, da reflexão, da identificação e adequação de estratégias de intervenção, dos sentimentos de competência e realização profissionais, da crescente capacidade de controlo da disciplina, gestão do tempo e desenvolvimento de competências sociais dos alunos, em suma, no crescimento como professores. É na fase de inserção na docência (Vaillant, 2009) que o professor principiante tem de desenvolver a sua identidade como docente e assumir um papel concreto no contexto de uma escola específica.

O sentimento de pertença ao novo grupo profissional emergiu mais cedo e de forma mais intensa nos participantes que permaneceram mais do que um ano no mesmo estabelecimento de ensino. Esse sentimento desponta mais tardiamente e de forma mais ténue nos participantes que, por dificuldades inerentes à colocação, tiveram de recomeçar noutros estabelecimentos de ensino. A permanência no mesmo estabelecimento de ensino por mais de um ano letivo, aliado ao sentimento de estabilidade que proporciona, favorece a integração do jovem professor e a construção e desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo.

A construção e desenvolvimento do sentimento de pertença e da identidade (Nóvoa, 2007) acontecem de acordo com um processo complexo, que necessita de tempo para

reconstruir identidades, para acomodar perspectivas, inovações, para assimilar mudanças, ao longo do qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Após cinco anos de inserção na profissão ainda não se sentem verdadeiramente parte do grupo de pertença pois, para que isso aconteça, têm de que se sentir reconhecidos pelos outros – alunos, pais, colegas, comunidade escolar - e do mesmo modo perceberem um sentimento de capacidade e de sucesso no trabalho sobretudo com os alunos.

Caraterísticas dos contextos de trabalho que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras da inserção profissional

É nos primeiros anos de exercício da profissão que os jovens professores se confrontam com um conjunto de regras, normas e procedimentos, ou seja, com a organização institucional dos estabelecimentos de ensino (Reyes, 2012). Pode constatar-se, a partir da análise dos dados, que os professores principiantes colocados em estabelecimentos de ensino privado sofreram mais pressões e receberam orientações mais específicas por parte das direções pois a imagem e continuidade desses estabelecimentos dependia do sucesso dos alunos e dos resultados dos rankings. Essas pressões e orientações condicionaram o modo de agir dos professores dentro e fora da sala de aula. No caso dos jovens professores colocados em estabelecimentos de ensino público essas pressões e orientações não foram sentidas de forma tão direta e intensa o que, de certa forma, terá facilitado a sua integração por sentirem uma maior liberdade de atuação.

Através da análise dos dados pode concluir-se que a atribuição de tarefas de grande responsabilidade aos professores em início de carreira, como é o caso da direção de turma, coloca alguns problemas e pressões aos professores, particularmente aos que estão colocados em contextos com menor apoio por parte de colegas e direção.

A análise dos dados permite igualmente considerar que não basta ser bem recebido pelos colegas e direção da escola. Há um conjunto de iniciativas e de aspetos da relação pessoal entre colegas e até mesmo com a própria direção que determinam o aspeto facilitador desta entrada na profissão. São eles, designadamente, o modo de preparação da entrada do novo professor (a apresentação aos colegas, a visita à escola – no primeiro dia), a disponibilidade dos colegas para o apoio e ajuda (através da troca de materiais, da valorização do trabalho do professor principiante, da solicitação por parte dos elementos da escola da sua opinião e do seu envolvimento ativo nos projetos da escola).

Nos contextos em que o professor principiante consegue estabelecer uma relação de confiança com os colegas, mesmo que mais velhos, a adaptação é menos problemática, pelo que a qualidade das relações estabelecidas pode também constituir um fator facilitador da integração do professor principiante. Os dois participantes que revelaram menos problemas de integração foram os que encontraram colegas em quem confiavam e com quem podiam partilhar sentimentos e inseguranças.

Neste âmbito, Breuse (1984) veio provar que o modo de acolhimento, a solidariedade demonstrada pelos professores mais experientes em relação aos jovens professores, o sentimento de ser considerado e compreendido pelos colegas são pontos fortes para o aparecimento de um ambiente positivo.

Nos contextos estudados, os aspetos facilitadores de uma integração mais positiva encontram-se ao nível do apoio afetivo, que conduziu a uma maior segurança para enfrentar problemas, mais determinação na ação e no suportar de modo menos solitário os fracassos que foram partilhados, o que corrobora os estudos de Pereira (2006).

O desinvestimento por parte de alguns colegas de profissão mais experientes, em determinados momentos, era igualmente percecionado pelos professores principiantes como aspeto menos positivo. A forma como esses colegas se manifestavam, face à profissão, atribuindo-lhe uma conotação muito desvalorizada, quer socialmente quer economicamente, desencadeava o sentimento de desmotivação no professor principiante, por se encontrar numa fase de encantamento e de querer ver reconhecida, por todos os meios, quer a profissão escolhida, quer o seu desempenho e reconhecimento, por parte dos seus pares e pela sociedade.

De acordo com Vaillant (2009), os contextos em que se inserem as escolas são diferentes, encerrando especificidades e particularidades que podem contribuir para facilitar ou dificultar a fase de inserção.

Propostas para estudos futuros

Este estudo poderá constituir um ponto de partida para outros que visem aprofundar a análise dos cursos de formação inicial de professores e os problemas relacionados com a inserção na carreira docente.

Considerando os resultados e conclusões desta investigação, apresentam-se sugestões para futuros estudos:

- Replicar esta investigação a professores principiantes dos cursos de formação Pós-Bolonha.
- Fazer um estudo comparativo da formação inicial de professores e dificuldades sentidas no início de carreira entre professores licenciados pré e pós-Bolonha.
- Investigar de que modo a legislação relativa à indução e ao período probatório é aplicada nas escolas.

Limitações do Estudo

As limitações deste estudo prendem-se com os seguintes aspetos:

- A sua natureza exploratória e o número limitado de sujeitos estudados. Nesse sentido, o estudo limita-se a um grupo de professores que terminaram o Curso de Professores do Ensino Básico, na variante de Matemática e Ciências da Natureza, no ano letivo 2005-2006, e que estavam a lecionar no 2º ciclo do ensino básico, numa escola do ensino público. Assim sendo, os resultados obtidos dizem respeito apenas a este grupo de professores. O objetivo consiste, portanto, em explicar/aprofundar um determinado fenómeno, neste caso, a formação inicial e o desenvolvimento profissional, e não generalizar os dados do estudo a outros grupos;
- Constrangimentos de natureza temporal e logísticos decorrentes do facto de se tratar de um trabalho no âmbito de um mestrado académico.
- A inexperiência da investigadora, por se tratar do primeiro trabalho de investigação. Não obstante, na perspetiva de Bell (2010), só investigando é que se aprende a fazê-lo.

- A recolha de dados baseia-se essencialmente na análise de conteúdo das entrevistas, o que pode ser considerado como uma limitação. Um dos objetivos iniciais de pesquisa era a utilização de método misto através da aplicação de um inquérito a um maior número de sujeitos o que, no decurso da investigação, se constatou que dificilmente seria possível por indisponibilidade dos professores em responder ao questionário elaborado para o efeito.
- A temporalidade do estudo pois, devido a imposições profissionais da investigadora, realizou-se no espaço de dois anos.
- Os constrangimentos decorrentes da atividade profissional da investigadora com os requisitos da investigação.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Asa.
- Afonso, N.; Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.) (1986). *A Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I.; Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.; Maroy, C.; Ruquoy, D.; Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alen, B.; Sardi, V. (2009). *Un caso de la práctica: Somos todos nuevos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Almeida L.; Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L.; Bourdieu, P. (2005). A transformação social no contexto de “A reprodução”. *Inter-Ação*. Revista de Educação, Jan/jun. Goiânia. Brasil: Universidade Federal de Goiás, pp. 139-155.
- Alves, F. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E.; André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista Sisífo*, N.º8, pp. 75-86.
- Baillauquès (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay; M. Altet; E. Charlier; P. Perrenoud (Éds.) *Former des enseignants*

professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck, pp. 41-61.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4.a ed.). Lisboa: Edições 70.

Basurto López, M. (2012). La docencia novel en educación especial. *III Congreso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência*. Santiago de Chile.

Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Berger, A. (2000). *Media and communication research methods: an introduction on qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.

Best, J.W. (2000). *Como investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guia práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Blin, J. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

Bogdan, R.; Biklen, I. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Botelho, A.; Morais, A. (2002). *A aprendizagem de conceitos científicos em Centros de Ciência*. Estudo sobre as interações com módulos científicos participativos. *Revista de Educação*.

Brymer, A.; Cramer, D. (1992). *Análise de dados em Ciências Sociais – introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta edições.

Calil, A.; Ambrosetti, N.; Almeida, P. (2012). Desafios enfrentados no processo de iniciação à docência. *III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago de Chile.

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Canário, R. (2002) Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. In N. Afonso; R. Canário (Eds.) *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, pp. 133-148.

Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa.

Carrolo, C. (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In Estrela, M. T. (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 21-50.

Cavaco, M. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. Revista crítica de ciências sociais. *A educação que temos*, pp. 121-139.

Cavaco, M. (1999). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 155-191.

Comissão Europeia (2002). *Educação e formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Direcção-Geral da Educação e Cultura.

Comissão Europeia (2007). *Melhorar a Qualidade da Formação Académica e Profissional dos Docentes*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento (3 de Agosto). In Política de Formação de Professores em Portugal. DGRHE.

Cook, T.; Reichardt, C. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Cros, F. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelas: De Boeck Université.

Cubillos, G. (2012). Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primer y el tercer año. *III congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión*. Políticas e pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin. Bourrelier.

Delors, J. (org.) (1996). *Educação, um Tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In: N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks. Sage Publications, pp. 1-28.

Diamond, C. (1991). *Teacher Education as Transformation*. Philadelphia: Open University Press.

Dubar, C. (1991). *La Socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin Ed.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C.; Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.

Elbaz, F. (1991). “Research on Teacher’s Knowledge: The Evolution of discourse”. In *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 23, N.º 1, pp. 1-19.

Erikson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, pp. 119-161.

Espírito Santo, J. (2009). Formação de Professores para a prevenção da indisciplina. *Revista Sisífo*, N.º8, pp. 87-100.

Esteve, J. (1999). Mudanças sociais e funções docentes. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A.; Pacheco, J. A. (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-159.

Esteves, M.; Rodrigues, A. (2002). Tornar-se Professor: Estudos Portugueses Recentes. *Revista Investigar em Educação*, pp. 15-68.

Estrela, A. (org.) (2007). *Investigação em Educação, Teorias e Práticas*. Educa, Unidade de I e D de Ciências da Educação. Lisboa.

Estrela, M. (2002) Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *In Revista de Educação*, Vol. XI, n.º1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 17-29.

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente - Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal.

Estrela, M.; Caetano, A. (Org.) (2010). *Ética Profissional Docente. Do Pensamento dos Professores à sua Formação*. Lisboa: Educa.

Estrela, M.; Esteves, M.; Rodrigues, A. (2002) *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.; Estrela, A. (2001). *Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.; Freire, I. (2009). Formação de Professores. *Revista Sisífo*, N.º8, Jan/Abr, pp. 3-5.

Eurydice (2002) La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior. Madrid: Secretaría General Técnica- C.I.D.E.

Ferreira, I. (1996). Identidades dos Professores: perspetivas teóricas e metodológicas.

- In: *Atas do VI Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCEUL, pp. 309-328.
- Figueira, C. (2008). *A entrada na profissão docente: Problemas e perspectivas*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, A.; Ferreira, F. (2009). The Induction and Mentoring of new teachers. *In Portugal: contradictions, needs and opportunities. Research in Comparative and International Education*, 4(1), pp. 63-73.
- Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na Carreira na perspetiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, pp. 171-204.
- Flores, M. (2000) *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. (2003). Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. *Revista de Estudos Curriculares*, pp. 189-212.
- Formosinho, J. (1985). "Modelos de Formação de Professores" e "Da formação inicial à formação contínua". Comunicações do encontro *Ensino Superior e Formação de Professores*. Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2001) A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *In B. Campos (Org.) Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, pp. 46-64.
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Oliveira-Formosinho, J. (2010) *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Fox, D. (1987). *El proceso de Investigacion en educacion*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

Galvão, C. (1998). *Professor: O início da prática profissional*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Galvão, C. (2000). Da Formação à Prática Profissional. *Revista Inovação*, pp. 57-82.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (2001). *O inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Glazer, M. (1996). El proceso de socialización profesional en cuatro carreras chilenas. *Revista Latinoamericana de Sociología* Vol. II, Nº 3, noviembre. Chile. Citado por Hernández, A.M.; Placci, N. e Caporosi, A. (2012), Acompanhamento a docentes principiantes en contextos vulnerables: egressados de institutos de formación docente. *III Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência*. Santiago de Chile.

Goetz, J.; Le Compte, M. (1996). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando: Academic Press.

Gomes, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Goodson, I. (2000). *Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 63-78.

Guba, E. (1990). The alternative Paradigm Dialog. In Guba, E. G. (Ed) *The Paradigm Dialog*. California: Newbury Park, Sage Publications Inc, pp. 17-27.

Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K.

Hameline, D. (1999). O educador e a ação sensata. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 35-62.

Hargreaves, A (1998) *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hérbert-Lessard, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hernández, A.; Placci, N.; Caporosi, A. (2012), Acompañamiento a docentes principiantes en contextos vulnerables: engressados de institutos de formación docente. *III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência*. Santiago de Chile.

Hill, M. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.

Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Huberman, M. (2000). O Ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.

Huberman, M.; Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.

Jesus, S.; Abreu, M. (1994) Projecto profissional e expectativas de realização dos professores. Um estudo exploratório. *Inovação*, 7, pp. 215-221.

Johnson, R.; Onwuegbuzie A. (2004). Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*. Vol. 33, N.º 7, pp. 14-26.

Kelchtermans, G. (1995) A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18, pp. 5-20.

Krichesky, G.; Merodo, A. (2009). *Inserción Laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina*. Profesorado, pp. 194-208.

Kvale, S. (1996). *Interviews An Introduction to Qualitative Research Interviewing*.

Thousand Oaks: Sage Publications.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.

Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.

Lakatos, E.; Marconi, M. (1995). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.

Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, J.; Pacheco, J. (Org.) (2006). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lima, T.; Miotto, R. (2007). Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. *Katálysis*, pp. 37-45.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE, Ministério da Educação.

Marcelo, C. (1992). Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Conferência apresentada no Congresso *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago, 6-10 de julio.

Marcelo, C. (1998). Aprender a enseñar y inserción profesional. *Aprender*, 21. (pp 53-78).

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Formación Docente. Enero-abril. (<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>, acedido em 01 de janeiro de 2013).

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte. Vol. N.º1, pp.109-131. (<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>, acessado em 01 de janeiro de 2013).

Marcelo, C. (2009a). Los comienzos en la docência: un professorado com buenos principios. Professorado. *Revista de Currículum e Formación del Profesorado*, Vol. 13, pp. 1-25.

Marconi, M.; Lakatos, E. (1990). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Martineau, S.; Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle: Un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval*, vol.5, n.º1, pp. 7-17

Martínez Becerra, E.; Tolentino Chavez, R.; Rodríguez García M. (2012). Sobre la marcha: expectativas, problemas e necesidades en la cercanía com docentes noveles en contextos vulnerables. *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago de Chile.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Ação*. Porto: Porto Editora.

Mercier, S. (2003). *A Ética nas Empresas*. Porto: Edições Afrontamento.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Morse, J.; Barrett, M.; Mayan, M.; Olson, K.; Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*.

Nascimento, M. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Niemi, H. (2007). O processo de Bolonha e o currículo da formação de professores. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, pp. 51-67.
- Nóvoa, A. (1992). *A formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. (Ed.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 15-33.
- Nóvoa, A. (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp.13-34.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Nóvoa, A. (2007a). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2012). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nunes, C. (2004). *A Ética Empresarial e os Fundos Socialmente Responsáveis. Vida Empresarial*. Grupo Editorial Peixoto de Sousa.
- Papi, S.; Martins, P. (2008). O desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes e as Pesquisas Brasileiras. ANAIS do VIII Congresso Nacional em Educação- EDUCERE, Curitiba, pp. 4372-4386.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE publications.
- Pereira, M. (2006). *Quando os alunos se transformam em professores. A entrada na profissão: percurso de três professoras principiantes*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Pérez, J. (2009). *Coaching para Docentes: motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.

Ponte, J.; Galvão, C.; Trigo-Santos, F.; Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, pp. 31-45.

Postic, M. (1990) Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 91 (2), pp. 25-36.

Quivy, R.; Campenhout, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ralha-Simões, H. (2009). Modelos de Formação: pluralidade ou dogmatismo. *Exedra*, n.º2.

Raposo, N. (1997). Ser professor, hoje: aspectos da sua formação. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura, I* (2), pp. 203-220.

Reyes, L. (2012). Inserción profesional a la docência. *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago de Chile.

Roldão, M. (2005). Profissionalidade Docente em Análise – Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. In *Nuances*. UNESP, pp. 108-126.

Roldão, M. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. In Conferência de Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa.

Roldão, M. (2007a). Função Docente – Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Jan./Abril. Vol. 12, nº 34, pp. 94-103.

Roldão, M. (2008). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 13, pp. 171-184.

Sacristán, J. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.

Sánchez, L. (2012). La inserción al ejercicio docente: algunos sentidos y significados desde la experiencia de las professoras de educación preescolar. *III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência*. Santiago de Chile.

Santos, C. (2011). *Profissões e Identidades Profissionais*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Santos, H. (2000). *Dificuldades de Inserção Profissional de Professores Em Início de Carreira*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Schön, D. (1988). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A.(Org.). *Os professores e a sua formação* (1992). Lisboa: IIE-Dom Quixote.

Setton, M. (2002). A Teoria do habitus em Pierre Bordieu: Uma leitura Contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, N.º20, pp. 60-70.

Shulman, L. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, pp. 5-12.

Shulman, L. (1986). Paradigms and Research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York. Macmillan, pp. 3-36.

Silva, M. (1994). *De Aluno a Professor: um “Salto” no Desconhecido*-estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Silva, M. (1997). O Primeiro Ano de Docência: O choque com a Realidade, in Estrela, M. (coord.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

Simões, A.; Flores, M.; Morgado, J.; Forte, A.; Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Revista Sisífo*, N.º8, Jan/Abr, pp. 61-74.

Simões, C.; Paiva, J. (2004). *Metodologias de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Souza, G. (2007). *Contributo para o estudo da formação inicial do professor: um estudo comparativo em torno da inovação curricular*. Doutoramento em Educação. Área de Especialização de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho.

St. Vicent (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Tese de Doutoramento. Universidade de Sherbrooke.

Tancredi, R.; Mizukami, M.; Reali, A. (2012). Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. *Revista contemporaneidade educação e tecnologia*. Vol. 1, nº2, pp. 62-71.

Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado. *Revista de Currículum e Formación de Profesorado*, Vol. 13, pp. 27-51.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

Valles, M. S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.

Valli, L. (1992) "Beginning teacher problems: Areas for Teacher education improvement", *Action in Teacher Education*, Vol. XIV, N.º1, pp. 18-25.

Van Der Maren, J. (1987). *De la nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Montreal: Faculte des Sciences de l'Éducation.

Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers". *Review of Educational Research*, Vol.54, N.º2, pp. 143-178.

Vonk, J. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teacher's careers. *Revista Española de Pedagogia*, Vol. 53, N.º 200.

Vonk, J. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In R. McBride (Ed.), *Teacher Education Policy*. London. Falmer Press, pp. 112-134.

Wilkin M.; Sankey D. (1994). *Collaboration and transition in initial teacher training*. Kogan Page.

Woods, P. (1999). Aspectos sociais da criatividade do professor. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 125-154.

Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada:

Decreto – Lei n.º 59/86, de 21 de Março

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (Estatuto da Carreira Docente)

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro

Decreto Regulamentar n.º 494 de 2007

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro

Despacho n.º 21666/2009. Diário da República n.º 188, Série II, de 28-9-2009

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho

Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro

Anexos

Anexo 1

Ficha de caracterização dos participantes no estudo

Ficha de caracterização dos participantes no estudo

(Objetivo: Recolha de informação pessoal, profissional e académica dos participantes)

Identificação

Nome _____ Idade _____ anos

Email _____ Contacto _____

Situação Profissional Atual

- Contratado ___ : Bolsa de Recrutamento ___ / Contratação de Escola ___
- Quadro de Zona Pedagógica ___
- Quadro de Escola/Agrupamento ___
- Outra situação _____
- Tempo de serviço até 31 de agosto de 2011 _____

Habilitações académicas

- Licenciatura ___
- Mestrado ___ Área _____
- Doutoramento ___ Área _____
- Outra _____

Percurso Profissional

- Níveis de ensino de experiência profissional _____
- Anos de escolaridade com que trabalhou _____
- Número de anos de experiência profissional: Ensino público _____
Ensino privado _____

Outras _____ Quais? _____

Local de trabalho e funções desempenhadas

1º ano _____

2º ano _____

3º ano _____

4º ano _____

5º ano _____

Anexo 2

Protocolo de consentimiento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Investigação a desenvolver na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade Supervisão em Educação.

Autor: Maria da Conceição Meira

O presente trabalho de investigação, intitulado “**Percursos de vida profissional: Da formação inicial à entrada na carreira**” insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre **em Ciências da Educação, especialidade Supervisão em Educação** e cuja finalidade é a de descrever e compreender os percursos dos professores em início de carreira, as suas dimensões mais evidentes, analisando os processos de inserção profissional no que diz respeito aos aspetos que o condicionam e aos contextos que se revelam constrangedores ou facilitadores dessa mesma inserção profissional.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo, 6 professores ex diplomados pela Escola Superior de Educação, com a Licenciatura em Professores do 1º e do 2º Ciclo variante Matemática Ciências que concluíram a sua formação no ano letivo de 2005-2006.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Conceição Figueira Santos Pereira, serão apresentados na ESELx no final de 2013.

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.

Ouvidas as explicações acima referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Anexo 3

Guião de Entrevista aos professores principiantes

Guião de Entrevista

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
<i>A. Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar os entrevistados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicar (ao entrevistado) em linhas gerais o trabalho de investigação 2. Pedir a ajuda do entrevistado (revelar a sua importância) 3. Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação 4. Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados 5. Solicitar a autorização para a gravação da entrevista 	
<i>B. Experiências no Contexto da Profissão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as experiências na área da profissão (colónias de férias, at'l's, explicações, ...) • Identificar experiências de formação anterior no contexto da profissão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua experiência de trabalho com crianças pequenas? 2. Antes da formação inicial na ESE realizou outro tipo de formação para desenvolver a sua atividade com crianças pequenas? Se sim, qual a formação e quais os motivos que a levaram a frequentar essa formação? 3. Que aprendizagens guardou destas duas experiências? 	
<i>C. Escolha da Profissão Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a motivação dos participantes para a escolha da profissão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi a sua primeira opção face à escolha da profissão? Porquê? 2. Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão de professor? Se pudesse voltar atrás faria outra opção? 3. Qual foi a sua média de entrada? 	
<i>D. Formação Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as perspetivas pessoais dos sujeitos perante as potencialidades e competências veiculadas pela formação inicial para a prática docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como considera que decorreu a sua formação inicial? (aspetos positivos/negativos) (professores, disciplinas, opções, espaços de convívio, trabalho com colegas, relação com colegas, com professores, experiências de aprendizagem no contexto do estágio, avaliação) 2. Qual o momento que a marcou mais? Porquê? Como? 3. O que mais lhe agradou no curso? 4. O que menos gostou no curso? 5. O que gostava de ver alterado no curso? (plano de estudos, horários, avaliação, relações, estágios, etc.) 6. Quais os aspetos que considera imprescindíveis na preparação do futuro professor? 	
<i>E. Conclusão da Formação Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os sentimentos após a conclusão da formação inicial • Caracterizar o sentimento do professor principiante 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se sentiu após a conclusão do curso? 2. Quais as principais preocupações? Como as resolveu? 3. Sentiu-se preparada para a entrada na profissão? 4. Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão? 5. Que pensamentos lhe ocorriam durante esse 	

	<p>face à sua preparação para a docência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as dificuldades sentidas nos concursos/colocações/razões 	<p>período de espera? (antes de ingressar na profissão)</p> <p>6. Que dificuldades sentiu na realização de concursos/procura de locais de trabalho? Como as resolveu?</p>	
<i>F. Inserção na Profissão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o percurso profissional aquando do ingresso na profissão (ex. AEC) • Descrever o momento de chegada à escola • Identificar as dificuldades sentidas <p>Relacionar as expectativas à saída da escola de formação inicial com a realidade percebida</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que contexto foi o seu primeiro contacto com o mundo profissional depois de terminar a formação inicial? 2. Como viveu essa experiência? (no trabalho com os alunos, na relação com os pais, colegas, assistentes operacionais, direção/coordenação das escolas, trabalho burocrático do prof) (aspectos positivos e constrangimentos) 3. O que sentiu à entrada da escola aquando da colocação? Quais os melhores adjetivos para definir esse momento? 4. Que tipo de experiências guardas desses primeiros momentos? (com alunos, com colegas, com A.O., com pais...) Qual a mais marcante? 5. Em que medida as expectativas criadas ao longo do curso se concretizaram à entrada na profissão? O que foi diferente do esperado? Justifique. 6. Que pensamentos lhe ocorriam nos primeiros momentos...? 	
<i>7. Exercício da Profissão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as experiências vividas: <ul style="list-style-type: none"> . no contexto da escola . no contexto da sala de aula . nos apoios desejados/apoios efetivos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me das suas memórias da primeira escola onde trabalhou. Sentiu-se preparada para o trabalho com os alunos? Sentia-se professora? Justifique. Como em que 2. Quais as principais preocupações no trabalho com os alunos? com os colegas? Com os pais? Com as assistentes operacionais? Com os alunos? Porquê? 3. O que fazia para controlar/resolver os problemas? 4. As preocupações/dificuldades mantiveram-se até final do ano? Até quando? Emergiram outras? Como? Quando? Porquê? Quais? Como as resolveu? 5. A quem costumava solicitar ajuda quando sentia dificuldades? Porquê? Em que situações? Que respostas recebia? 6. Com quem partilhava as dificuldades sentidas? Que tipo de dificuldades partilhava? 7. Sente que esta partilha a ajudava, de algum modo, a superar essas dificuldades? 8. Relate aspetos mais positivos da sua experiência profissional no 1ºano de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos - Com os colegas - Com os pais - Com os assistentes operacionais 	

		<p>- Relativamente às práticas adotadas</p> <p>8. Relate aspectos menos positivos/ constrangimentos da sua experiência profissional no 1º ano de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos - Com os colegas - Com os pais - Com os assistentes operacionais - Relativamente às práticas adotadas <p>9. Que turma(s) teve? E cargos? Quais os anos da escolaridade? Opinião?</p>	
--	--	---	--

Anexo 4

Protocolo de Entrevista (E4)

Protocolo de Entrevista (E4)

PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Identificação: E4

Data: 28.10.2011 **Hora:** 17h30 **Duração aproximada:** 1h30m

Local: Escola Superior de Educação

Observações: Clima empático e descontraído. Relação de familiaridade entrevistador-entrevistado. A entrevista realizou-se com o desenrolar de uma conversa, pautada por momentos de muita emoção por parte da entrevistada. Lágrimas de aparente saudade quando recorda pessoas marcantes da formação inicial e dos tempos de parceria entre colegas. Lágrimas, dificuldade em continuar o discurso, voz trémula quando fala do percurso vivido já em contexto de trabalho.

Qual é a sua experiência de trabalho com crianças pequenas? Tinha tido alguma experiência antes da formação na ESE?

E4 – Experiência propriamente profissional não, não tinha, mas eu acho que teve alguma influência o facto de eu ter estudado num colégio interno. Eu estudei, do quinto ao décimo segundo, num colégio interno. Tínhamos várias idades e conforme nos íamos tornando mais velhos, havia uma certa responsabilidade, uma certa responsabilização pelas mais velhas, também, de olhar pelas mais pequenas, portanto acho que aí ... mesmo, por exemplo, nós tínhamos horas de estudo e, geralmente, essas horas de estudo eram asseguradas por professoras, pronto, estava mesmo no horário, mas se alguma professora faltasse ou qualquer coisa, era-nos pedido, às mais velhas, que fizessem qualquer coisa e que apoiássemos as mais novas e acho que isso ... é assim, desde pequenina que tive a ideia que quero ser professora e acho que isso tudo depois vai ajudar a reforçar a ideia.

Mas teve alguma formação específica?

E4 – Específica não.

E esse contacto com crianças foi mesmo só no colégio?

E4 – Sim, sim.

Nem outro tipo de contactos?

E4 – Não, fora isso, não.

E que aprendizagem é que guardou dessa experiência com os outros mais novos?

E4 – Eu acho que aprendi que sentia-me bem, sentia-me bem, essencialmente sentia-me bem a ajudar e acho que até tinha algum jeito, pronto. Acho que a coisa corria bem e

basicamente acho que era isso. Sentia-me agradada com aquilo que estava a fazer e acho que poderia realmente ingressar e seguir em frente por algo assim do género, sim.

Qual foi a sua primeira opção em relação à profissão?

E4 – Foi mesmo ser professora.

E porquê?

E4 – Não sei, não sei. Acho que sempre achei muita piada o facto de ensinar ou, por exemplo, eu lembro-me também, quando era pequena, a minha avó não era analfabeta mas “avó, vou-te ensinar isto, ou ensinar inglês”. Eu lembro-me de querer ensinar e de partilhar aquilo que também tinha aprendido. Pronto, eu acho que foi um bocadinho por aí. A minha professora primária, a minha professora do primeiro ciclo marcou-me imenso. A professora, da primeira à quarta classe, marcou-me imenso.

De que maneira?

E4 – De uma maneira muito positiva. Aliás, eu acho que estabeleci uma relação muito próxima, não sei, acho que era a própria forma de estar nas aulas, a forma como expunha, como nos tratava. Era rígida, não era como agora, mas eu sentia-me muito bem e, não sei, eu acho que pensava que quando fosse grande queria ser assim e acho que isso marcou-me imenso e fez, se calhar, com que também viesse a ajudar esta ideia.

Quais os motivos que a levaram a escolher esta profissão?

E4 – Eu acho que, essencialmente, é eu querer ensinar, querer fazer com que os outros soubessem o que eu sabia e ajudá-los e também, ao mesmo tempo, o querer ser professora também marcou muito. Eu queria ser assim. Achei que fazia as tarefas tão bem que também quero fazer isso e assim, daquela forma.

Se pudesses voltar atrás, escolherias outra opção?

E4 – Agora, neste momento?

Sim.

E4 – Eu tenho pensado muito nisso, mesmo. Há momentos em que tenho muita vontade de mudar, de fazer outra coisa.

E porquê?

E4 – Não é pelo facto de ... eu continuo a gostar de ensinar e gostar de pronto, mas não sei, acho que, às vezes, não me sinto completamente preenchida. Não sei explicar o quê e agora se me perguntar, por exemplo, então o que é que seria? Qual seria a hipótese? Eu não sei, mas gostava de fazer, não sei. Noto que, eu sempre quis ser professora, mas, lembro-me na altura do meu décimo segundo, naquela fase em que a pessoa fica assim meia na dúvida, eu gostava muito de tudo o que tinha a ver com agricultura. Eu lembro-

me que tínhamos uma disciplina em que íamos para o campo fazer plantações e pronto, e toda a minha infância foi vivida no campo e, se calhar, é por isso e, às vezes, me questiono “e se tivesse...”, não é que estaria melhor, a verdade seja dita, mas a nível de preenchimento pessoal, não sei, às vezes há momentos em que ... os miúdos ou o próprio sistema, não sei, acho que não sei. Sinto que me falta qualquer coisa, por vezes.

Lembra-se qual foi a média de entrada?

E4 – A minha?

Sim.

E4 – Acho que foi treze. Doze seis, doze oito, por aí.

Falando da formação inicial, como é que acha que correu? Quais os aspetos positivos, aspetos menos positivos, em termos de colegas, professores, horários, disciplinas?

E4 – Então, eu acho que, em relação a horários, acho que tínhamos um horário que sempre se assemelhou muito ao nosso horário profissional, portanto, tínhamos tardes, tínhamos ... portanto, acho que os horários estavam de acordo com o que futuramente íamos fazer. Em relação às disciplinas, eu acho que senti muitas vezes que havia muita teoria e pouca prática. Claro que temos muito tempo de estágio e tudo isso, mas acho que, mesmo assim, por vezes, sentia falta de algo mais, se calhar concreto, propriamente, não tanto teórico, mais prático.

Mas mais prático, como?

E4 – Eu acho que, às vezes, com mais casos práticos, mesmo. Certas situações, eu acho que se calhar se falava um bocadinho, no geral e, não sei, acho que sentia essa falta de ... estou a falar daquelas disciplinas mais ... Ok, nós tínhamos matemática, história, pronto. Essa parte acho que era importante e acho que estava bem. Mas, por exemplo, lembro-me de organização curricular, lembro-me de outras cadeiras do género que sentia que às vezes estava ali mas, concretamente, onde é que eu vou aplicar isto, como é que eu vou aplicar isto? Pronto, acho que senti falta, um bocadinho, da parte prática dessas disciplinas que, à partida, são mais teóricas, mas pronto.

É capaz de precisar em que disciplinas sentiu isso, para além de organização curricular?

E4 – Havia uma disciplina, que eu já não sei, já não sei como é que se chamava ...

E o que é que faziam?

E4 – Lembro-me que analisávamos a Lei de Bases ...Administração Escolar. Sim, eu senti-me assim um bocadinho ... não me lembro praticamente ... e acho que era

importante, se calhar, temos casos práticos dentro da escola, o que é que se faz, o que é que, pronto, acho que nesse aspeto seria importante.

Em termos dos professores, a relação com os professores, como é que foi?

E4 – Acho que foi uma relação boa. Acho que até aqui na ESE, sendo uma faculdade pequenina, acho que se estabelece uma proximidade grande dos professores e há vontade para se expor uma situação.

Considera que teve bons professores na formação inicial?

E4 – Sim, alguns, acho que ...

E o que é caracterizava os bons professores?

E4 – Aos bons professores acho que caracterizava o empenho que tinham em tentar, olhe por exemplo, a A., numa B., numa C., pronto, imensos professores que se empenhavam ao máximo para que conseguíssemos fazer as coisas, perdiam horas imensas, às vezes, connosco, de manhã à noite. Eram incansáveis, no aspeto de se tínhamos um trabalho, tinham a preocupação de rever e acho que isso sim, eram características essenciais nos professores. O facto de nós sentirmos que estavam lá connosco e não era só dizer “agora façam”. Sentia mesmo que se te sentias mal, pronto, lá está, é um exemplo como professores.

E os menos bons, o que é que os caracterizava?

E4 – Os menos bons, se calhar, são um bocadinho o oposto. Acho que simplesmente estavam aqui, transmitiam o que tinham de transmitir e era, não sei, acho que, se calhar, se calhar, é um bocado mau estar a dizer que é o empenho, se calhar, não tem a ver com o empenho, não sei, acho que aquela barreira que existia, pronto e acho que é um bocadinho por aí, pronto, ou estarmos naquelas aulas em que só líamos, líamos e ouvíamos acetatos, acetatos, e se calhar aquilo depois espremido não saía ali grande coisa.

Agora em termos da avaliação. Há assim algum aspeto que gostasse de mencionar?

O que é que lhe parece? A avaliação era a mais correta? Poderia haver aspetos que pudessem ser melhorados?

E4 – A avaliação, aqui, sempre se baseou muito em trabalhos, também alguns testes que fazíamos, mas era essencialmente em trabalhos. Eu acho que isso era importante, uma vez que também na nossa vida profissional, trabalhamos muito em conjunto, ou é suposto isso acontecer. Acho que isso é importante para nós nos habituarmos mesmo a esse ritmo que depois iríamos ter. Eu acho que a avaliação era correta e pronto.

E justa?

E4 – Sim, eu acho que sim. Acho que sim. Tive uma cadeira que foi um bocadinho mais complicada. Acho que não foi assim tão justo. Eu já não me lembro do nome da cadeira. Era com a professora D. Foi uma cadeira um bocadinho complicada. Tínhamos que fazer um trabalho, mas depois a avaliação e a atribuição ... os critérios não eram assim muito concretos, quer dizer, eu acho que havia ali trabalhos que ficavam, se calhar, um bocadinho...a avaliação um bocadinho esquisita e depois a própria realização do teste era assim ... não tinha nada a ver com aquilo que nós tínhamos ... era assim... pronto, um bocado esquisito. Portanto, nesse aspeto, lembro-me que me marcou pela negativa.

E a relação com os colegas, como é que era?

E4 – Eu acho que, na minha turma, concretamente, havia, como em todo o lado, pessoas muito diferentes. Portanto, eu acho que depois também, devido à organização da avaliação ser os trabalhos, acho que as pessoas juntavam-se muito por grupinhos e não posso dizer que fosse um grupo ótimo. A minha turma não era um grupo coeso. Havia ali muitas diferenças. Mas eu acho que se levou, cada um, de vez em quando, lá com mais confusão, ou menos confusão, acho que se levou bem depois. Agora se alguma coisa depois disso? Pouco, acho eu.

Gostava que me falasse um bocadinho nas experiências de aprendizagem no contexto do estágio. Como é que foi?

E4 – Eu acho que essa parte foi das partes mais enriquecedoras. O facto de nós, todos os anos, termos estágio ... nós começamos com o primeiro ano, com o primeiro ciclo, só uma amostragem, mas depois, essencialmente, no terceiro e quarto anos, no meu caso, principalmente o terceiro ano aprendi imenso. Tive... era aquele ano em que tivemos, acho que era ao mesmo tempo, para primeiro e segundo ciclo, e aprendi imenso, mesmo. Lembro-me que, no primeiro ciclo, que me marcou bastante, tínhamos um aluno que tinha vindo há pouco tempo da Guiné, então era super introvertido, não comunicava, então nós tentámos arranjar, planificar uma aula em que ele desse ... porque os outros todos conseguiam dar alguma coisa e ele não, porque também falava mal, ainda, o português, e nós conhecemos naquela aula um miúdo completamente diferente porque tentámos organizar então uma aula em que cada um falava da sua cultura, do que conhecia da sua cultura, partilhava, uma vez que havia ali meninos de várias culturas e ele vinha da Guiné, e então, a parte dele era falar coisas características da Guiné e até falou um bocadinho do dialeto dele e foi espetacular, e eu ali aprendi realmente que, às vezes, quando nós vemos um miúdo, é tentar perceber, se calhar, o que é que vai ajudá-lo a trazer para o grupo e a conseguir comunicar e, nesse estágio,

aprendi imenso acerca disso. E havia outra aluna com dificuldades ... trouxemos imensos materiais... uma miúda que às vezes não queria fazer nada, ou parecia que nada lhe interessava, portanto foi muito, muito rico. Em relação ao segundo ciclo eu lembro-me que eu tinha uma aula, que era eu que ia dar a aula e a aula estava toda dependente de um trabalho que os alunos tinham feito anteriormente. Naquele dia, os trabalhos desapareceram. Não havia nada, eram uns gráficos ou qualquer coisa que os miúdos tinham que fazer e tinham que analisar e então eu tive que improvisar a aula completamente e correu muito bem, até correu muito bem, portanto, eu aprendi muito. A forma como lidar com os miúdos e utilizar algumas estratégias para conseguirmos chegar até eles, como acho que esta de... às vezes, não vale a pena pensarmos muito, damos a volta, portanto foi muito bom.

Mas no cômputo geral, como é que se sente em relação ao estágio? Ou o que é que sentes que contribuiu positivamente para a sua profissão?

E4 – Sim eu acho que é uma parte muito importante, uma vez que a nossa profissão exerce-se exatamente no terreno. Eu acho que nós aí, pronto, lá está, completamente diferentes estarmos aí a ouvir as aulas e a ouvir como será do que depois de lá estarmos mesmo e sentirmos como é. Também acho que não são as condições exatamente iguais que depois vamos encontrar, porque há ali toda uma envolvência que também acho que cria ali algumas variáveis que depois nós não vamos ter e os miúdos estão um bocadinho condicionados também, mas acho que é super importante e aprendemos imenso ...

Que variáveis são essas que refere?

E4 – Eu refiro-me ao facto de os miúdos serem, se calhar, um bocadinho mais contidos e estão ali três, ou quatro, ou cinco, ou pessoas a mais que não é suposto estar. Se calhar eles têm noção de que está ali um estagiário e que têm que se portar bem para as coisas e portanto acho que isso na vida real não existem e os miúdos estão muito mais à vontade.

Que momentos é que marcaram mais no curso?

E4 – Eu acho que estes dois momentos que referi anteriormente, o do primeiro ciclo e aquela ...

Os estágios?

E4 – Sim, acho que sim, que foram os estágios, sim.

E porquê?

E4 – Porque, de certa forma foi algo diferente que eu consegui retirar, sei lá, uma experiência da qual, não sei como é que eu hei de dizer, não sei, marcaram-me pela positiva. Essencialmente, marcaram-me pela positiva, foram se calhar momentos com os quais, se calhar, eu não estava a contar e que correram muito bem e talvez daí terem marcado, sim. Também marcou, acho que relativamente à matemática, nós aqui acho que levamos uma boa formação em relação à matemática, uma boa formação e aprendi certas coisas que, enquanto aluna, nunca me tinha apercebido que devia raciocinar daquela forma e isso também marcou, estratégias e formas de raciocínio, sim.

Então, são essas coisas que a marcaram mais pela positiva. Haverá mais coisas que a marcaram mais pela positiva, para além do estágio e de alguma formação?

E4 – Eu acho que não.

E pela negativa, o que é que a marcou mais?

E4 – Não, não tenho assim nada que possa dizer que tenha marcado, não.

O que é que gostava de ver alterado no plano do curso? Se pudesse alterar, o que é que alteraria, em termos de disciplinas, dos planos de estudos, das disciplinas, da avaliação, dos horários?

E4 – Em relação aos horários, tal como já disse, acho que estavam bem assim, porque ficávamos logo com uma ideia daquilo que iríamos depois mais tarde também ter. em relação, eu acho que ... em relação às ciências, por exemplo, acho que nós temos falta de conteúdos mais práticos, mais experiências. Nós às vezes, nas nossas aulas, temos que realizar atividades práticas e experiências com eles e acho que aqui essa parte falhava um bocadinho. Não nos davam tantos meios, ou tantos, isso mesmo, aulas práticas para nós, como professores para depois irmos transmitir aos miúdos.

Refere-se às atividades experimentais que nós temos que realizar depois na prática com os miúdos?

E4– Sim.

Mas tinham outro tipo de atividades práticas?

E4 – Tínhamos, mas ...

Tiveram físico química?

E4– Sim, tivemos físico química.

Tinham laboratório de biologia, observação ao microscópio, fazer relatórios?

E4 – Se calhar fizemos mas eu sinceramente, não me lembro, portanto não deve ter sido uma coisa que ... não me lembro. Sinceramente eu sei que fizemos algumas atividades em física, lembro-me, na disciplina de física mas depois tivemos energia solar que

poderíamos ter feito ... acho que vimos, se calhar, algumas observações, mas nada assim muito, não teve um peso muito grande de disciplina e acho que isso era importante também.

O que é que considera, ou que aspetos é que considera imprescindíveis na preparação de um futuro professor?

E4 – Acho que é imprescindível, claro, ter bons conhecimentos acerca daquilo que vai lecionar, acho que isso é essencial e acho que isso nem sempre acontece, pronto. Depois, imprescindível, ser-lhes dado, se calhar alguns meios para se saber lidar com os alunos, mesmo, a nível de comportamento, a nível de estratégias para chegar até aos miúdos. Acho que essencialmente isso. Acho que, quer dizer, se o professor tem bons conhecimentos e tem ferramentas para conseguir, claro que não saímos da faculdade já com tudo. É a prática e a experiência que depois vai nos dando isso, mas eu acho que isso são pilares essenciais.

Passaram quatro anos, como é que se sentiu depois de concluir o curso?

E4 – Medo ...

Quais eram as suas principais preocupações?

E4 – A principal de todas é aquela que todos nós sabemos. É pensar que “será que vou conseguir agora ...”, ouve-se falar tanta coisa, que está difícil, “será que eu vou conseguir pôr em prática o curso que tirei?”.

E como é que resolveu essa preocupação?

E4 – Currículos, imensos currículos, enviar currículos para colégios. Foram cento e tantos, portanto esse foi o primeiro passo. Aliás enquanto estávamos aqui no final começamos logo a enviar alguns currículos, eu e mais algumas colegas minhas.

Fez o concurso para as necessidades transitórias?

E4 – Nesse ano fiz.

Como é que soube que havia esse concurso?

E4 – Pois não sei, foi conversa entre nós. Foi transmissão de palavras, basicamente foi assim, ou então alguns nos informaram. Não me lembro. Não faço ideia. Sei que entre nós, falamos disso, agora se houve transmissão de ideias daqui da parte da faculdade, se calhar ouve, não me lembro, não me recordo.

Que pensamentos é que lhe ocorriam durante esse período de espera. Portanto, mandou o currículo e entretanto ficou à espera e o que é que pensava nesse compasso de espera?

E4 – Eu geralmente em relação à minha profissão fui sempre muito ... não sei se é otimista, porque normalmente eu não sou uma pessoa otimista, mas fui sempre ... acreditei, acreditei sempre que ia aparecer qualquer coisa. Não fiquei assim muito angustiada, não, achei realmente que ia conseguir alguma coisa. Nem que não fosse mesmo a estar a dar aulas, achei que conseguiria qualquer coisa dentro ou mais ou menos dentro do ramo e portanto não fiquei muito, no primeiro ano não fiquei muito preocupada.

Falou há pouco da colocação, vou ficar colocada ou não vou ficar colocada. Essa situação tinha a ver com aquele concurso nacional ou com os currículos que enviou, ou com as duas coisas?

E4 – Eu no primeiro ano esqueci-me um bocadinho do concurso nacional porque achei que ia ser tão difícil, tão difícil que nem sequer ponha a hipótese de vir a conseguir. Portanto a minha preocupação era essencialmente com os currículos que tinha enviado.

E enviou muitos currículos?

E4 – Sim, cento e qualquer coisa.

É bastante. E sentia-se preparada para a entrada na profissão?

E4 – Sentir, não, não me sentia.

Porquê?

E4 – Sentia-me insegura, acho eu. Não é que as coisas não me tivessem corrido bem durante o curso e que achasse que não fosse capaz, não, porque se eu consegui enquanto estava aqui em estágio, porque é que não conseguiria depois, mas ao mesmo tempo acho que é aquele medo inicial, medo da experiência, aquele friozinho que nos dá na barriga. Portanto estava um bocadinho com medo da experiência.

Em que contexto é que foi o seu primeiro contacto com o mundo profissional, depois de terminar a formação inicial na ESE?

E4 – Portanto, depois de acabarmos o curso, em junho, logo em setembro, no início de setembro, como fui a algumas entrevistas de colégios e não consegui ficar em nenhum dos casos e como também tinha enviado o meu currículo para centros de estudos, consegui ficar num desses centros.

Era centro de estudos ou centros de explicações?

E4 – Eu estava na parte mesmo de um centro de estudos. Eu dava apoio a alunos no estudo.

Dava apoio a alunos de que anos?

E4 – Desde o primeiro ciclo. Tinha uma miúda do primeiro ano e depois mais tarde apareceu uma miúda do oitavo ano. Portanto era esse intervalo.

E neste primeiro ano, esteve sempre no centro de estudos?

E4 – Sim, portanto e é por isso que eu digo que esqueci um bocadinho o concurso nacional. Na altura não tinha conhecimento sequer das bolsas de recrutamento, ou na altura, as cíclicas. Não tinha conhecimento das cíclicas. Portanto, não liguei muito ao concurso, não sabia que havia as AEC e que podíamos lecionar através das AEC. Portanto nesse ano fiquei parada nesse centro de estudos e pronto.

Acha que teria sido importante alguém ter ido à ESE falar sobre o concurso e ir explicar?

E4 - Algo que nos informasse ou alguém que viesse cá. Eu sei que na altura não sei se veio cá alguém do sindicato ou qualquer coisa do género. Mas acho que seria importante até haver alguma coisa que regularmente nos informasse ou a um dado momento nos tivesse indicado. Sim, acho que seria importante.

E depois no segundo ano concorreu também nas necessidades transitórias?

E4 – Depois, segundo ano, sim concorri, fi-lo sempre. No segundo ano já tinha decidido que não queria continuar no centro de estudos, porque achei que não era ..., porque no centro de estudos onde eu estava, além de estar com os miúdos, era também secretária, telefonista, entre outras tantas tarefas e senti que não, que não era aquilo que eu queria e que não estava a fazer o que eu tinha planeado.

Mas tirou daí alguma experiência positiva?

E4 – Sim, sim. O facto de ter estado em contacto com as crianças e de certa forma não ter parado, não ter mudado completamente de ramo. Isso foi importante também. Afinal foi o ano inteiro que eu tive, que tinha que gerir conflitos, que tinha que ..., eu própria tinha que gerir o meu tempo, porque tinha vários miúdos para ajudar e acompanhar. Isso foi de facto importante, claro que sim. Mas senti que queria era estar num contexto diferente daquele. No segundo ano soube e entretanto tive conhecimento das AEC e consegui então ficar com seis horas de AEC, durante todo o ano, em atividades de ciências experimentais. Portanto era até uma coisa que estava dentro da minha área e que foi importante.

E só teve estas seis horas? Não tinha mais nada?

E4 – Sim e consegui mais outras horas de centros de estudos, mas não eram como no ano anterior, não era todos os dias. No segundo ano foi isso. Aí já tive um contacto de escola, também um bocadinho diferente.

E como é que foi?

E4 – Foi mais ou menos. Eu tinha miúdos de segundo e de quarto ano, aqui em Benfica, que por curiosidade, são agora meus alunos na Quinta de Marrocos, mas não correu muito bem num aspeto. Eu tinha uma turma com um aluno muito complicado e surgiu um problema em que, o aluno em questão era de segundo ano, era pequenino, no momento, não sei o que é que lhe passou pela cabeça, partiu-me o nariz, portanto, logo no primeiro ano, em estreia na escola, digamos que não foi uma experiência agradável.

Depois, como é que foi resolvida essa situação?

E4 – O aluno foi retirado das AEC, uma vez que não era obrigatório, foi retirado, mas o aluno era mesmo complicado. Mesmo com a própria professora, já tinha havido situações complicadas, ao ter-lhe retirado uma navalha, uma pistola de plástico, vinha de um contexto complicado, do bairro 6 de maio. Portanto, o contexto era complicado. Naquele dia gerou-se uma confusão, o aluno foi para fora da sala de aula, faltava apenas um ou dois minutos para tocar e, como lhe tranquei a porta, não gostou, começou aos pontapés e a dar murros á porta e quando fui abrir para os colegas saírem, ele vinha de lá completamente enfurecido, aos pontapés e aos murros e eu baixei-me ligeiramente, agarrei-lhe nos ombros e disse-lhe “tu não podes fazer isto” e quando me baixei ele bateu-me com a cabeça e deu-me uma cabeçada e partiu-me o nariz.

E isso deu-lhe vontade para continuar? O que é que sentiu? Sempre quis ser professora, não é?

E4 – Sim, mas eu nunca imaginei uma situação destas. Obviamente sabia que havia alunos complicados e situações complicadas, mas nunca imaginei a viver, eu própria, uma situação destas. Na altura, por acaso não quis, a única coisa que eu não queria era continuar com aquele aluno. Lembro-me que na altura depois falei com a diretora da escola, e foi um pouco complicado, e eu disse que se eu tivesse que continuar com aquele aluno, prefiro não continuar. Estar todos os dias a ter que confrontar-me com ele ia ser uma situação um bocado complicada. Mas não, por acaso em conversa com outras pessoas, “como é que tu consegues”, “tu continuas”. Sim, não foi isso que, aliás marcou-me mais no sentido que eu agora até faço graça e piada “ah, já me partiram o nariz”, mas não marcou no sentido que quisesse desistir, não, nesse aspeto, por acaso não. Pronto foi um momento menos feliz.

No terceiro ano, depois de ter concluído o curso, como é que foi? Continuou com as AEC, no centro de estudos, ou obteve uma colocação numa escola?

E4 – No terceiro ano comecei por, novamente AEC, até dezembro.

Quantas horas, recorda-se?

E4 – Aí já tinha várias, tinha umas catorze. Em dezembro, no dia 5 de dezembro tive, fiquei colocada com uma das cíclicas. Aí fiquei colocada então no segundo ciclo com matemática

Com horário completo, ou apenas umas horas?

E4 – Até ao final de dezembro tinha catorze e depois porque fui substituir uma professora que se reformou e no final de dezembro saiu outra professora e então fiquei com o horário das duas e então fiquei com horário completo, fiquei com 22 horas até agosto.

Começou a dar matemática e depois passou a dar matemática e ciências?

E4 – Não, fiquei mesmo só com matemática, nesse ano, só com turmas de sexto ano.

E tinha algum cargo?

E4 – Não.

Vamos falar um bocadinho mais acerca deste primeiro ano. Como é que se sentiu?

E4 – Senti-me bem. Eu gostei da experiência, até porque era diferente, muito mais prática, basicamente nas AEC os miúdos tinham que fazer experiências, atividades. Se bem que eu sentia que os alunos não nos viam bem, especialmente no primeiro ciclo, eles têm a sua professora, e por vezes havia ali uma certa distância. Acho que a forma como os alunos nos viam a nós, era um bocadinho diferente da forma como viam a professora titular. Eu gostava de ter uma posição diferente, ali perante os miúdos, o que nem sempre acontecia. Mas tirando isso, gostei muito da experiência, foi giro.

Como é que caracteriza essa experiência em termos do trabalho com os alunos?

E4 – Foi um trabalho produtivo e acho até que foi um trabalho que marcou os alunos, especialmente agora, como os tenho novamente, ao fim destes anos, eles às vezes ainda me veem falar.

Mas em relação à escola onde esteve a dar matemática, foi na Quinta de Marrocos?

E4 – Não. Foi em Carnaxide. Eu gostei muito.

Como é que foi o trabalho com os alunos?

E4 – Foi bom. Os alunos eram ... eu tinha dois tipo de alunos. Tinha turmas muito boas, mesmo e depois tinha outras turmas um bocadinho mais fraquinhas. Mas correu muito bem. Eu gostei da experiência. Acho que se tivesse sido agora, teria feito outras coisas. Tinha-me aventurado um bocadinho mais com trabalhos mais práticos. Umas coisas

diferentes. Na altura, se calhar tinha um bocadinho mais de receio de ir por aí ... mas acho que o trabalho também correu bem.

Como é que foi a relação com os pais? Contactava com os pais?

E4 – Nesse primeiro ano não, não nunca contactei. Não tive assim nenhum contacto ... não.

Como é que era a relação com os colegas?

E4 – Foi boa, foi boa. Apoiaram-me imenso, ajudaram. Como sabiam que era a primeira vez que estava propriamente a lecionar, perguntavam se precisava de alguma coisa. Foram super prestáveis. Gostei bastante do ambiente da escola. Havia também uma mistura entre professores mais novos e professores mais velhos e correu bem, por acaso gostei mesmo.

Acompanhava mais com os mais novos, ou com os mais velhos?

E4 – Eu acompanhava os mais novos mas também havia mais velhos, especialmente a nossa coordenadora, foi super impecável connosco.

Como é que caraterizas a sua relação com os assistentes operacionais?

E4 – Bom. Sempre na conversa.

E em relação à direção da escola. Como é que a receberam?

E4 – Receberam-me muito bem, também. Receberam-me bem. Lembro-me que fomos, porque fui eu e outra professora que entramos naquela altura, fomos recebidos pelo diretor da escola que explicou mais ou menos como é que funcionava a escola, qual ia ser o meu horário, porque é que eu tinha aquele horário. Foi por acaso o ano em que fui recebida mais ... às vezes chegamos a outras escolas e pronto, ali não. Foi-me mostrada a escola.

Quem é que lhe mostrou a escola?

E4 – Nesse ano foi a coordenadora do grupo de matemática.

E o horário, como é que era?

E4 – O horário, eu lembro-me que comecei por ter à segunda-feira só à tarde, ao meio dia, por aí. À terça-feira só tinha de manhã, porque à terça à tarde geralmente era para as reuniões. Depois tinha sexta um bocadinho de manhã e um bocadinho à tarde. Era misturado porque fiquei com o de uma professora que era da manhã e com o de outra professora que era da tarde, por isso é que deu para conjugar os dois. Lembro-me que tinha a segunda-feira de manhã e à terça-feira à tarde também livre.

E em termos de turmas?

E4 – Sim, as turmas da parte da manhã eram turmas mesmo muito boas.

Quais os aspetos positivos e constrangimentos dessa sua primeira experiência numa escola?

E4 – Em relação aos aspetos positivos acho que posso destacar o apoio que recebi dos colegas, especialmente de uma das colegas que se reformou. Ia lá várias vezes perguntar, como é que estava a correr com os meninos. Deu o material que ela tinha, testes e outras coisas que ainda não tinha e portanto acho que posso destacar o apoio que eu senti da parte dos colegas. Aspetos negativos ou constrangimentos senti algumas dificuldades, novamente, numa das turmas em que tinha uns elementos, miúdos um bocadinho mais complicados de se levar e tinham imensas dificuldades na matemática. Uma das turmas da tarde era mesmo muito complicada. Acho que esse foi o meu maior constrangimento e dificuldade.

Que complicações é que surgiam?

E4 – Eu tinha um aluno que era um bocadinho mais velho que os outros, aliás dois. Faltas de respeito entre eles. Por vezes estes alunos ignoravam-me completamente.

Como é que resolvia essas situações?

E4 – Havia dias em que dava para resolver a bem, ou havia dias em que tentei fazer ... juntá-los trabalhos de grupo, na aula, mesmo dentro da aula, porque havia alunos com muitas dificuldades. Havia dias que corria bem e havia dias que não corria tão bem. Fui experimentando umas situações. Umas funcionavam melhor, outras nem tanto.

Falou com alguém sobre esses problemas?

E4 – Sim, a diretora de turma, essencialmente.

Qual foi a postura dela?

E4 – Ela já tinha muitas queixas de outros colegas, mas senti algum conforto e disse que se tivesse algum problema que falasse com ela. Senti algum apoio por parte dela nesse aspeto.

E a direção apoiou-a também?

E4 – Naquele caso não, não era assim nada de transcendente. Não houve necessidade da intervenção da direção.

O que é que sentiu quando soubeste da colocação? Que adjetivo é que pode caracterizar esse momento?

E4 – Sentia-me realmente feliz por ter conseguido, especialmente porque achava que iria ser colocada na cíclica antes e não fui e depois fiquei super feliz e com vontade de estar numa escola a sério e dar aulas. O sentimento foi a concretização de um desejo. Já tinha acabado o curso há dois anos e não tinha surgido nada real.

Que tipo de experiências é que guarda desses primeiros momentos? Em relação aos alunos, aos colegas, aos pais, aos auxiliares?

E4 – Muita ansiedade mas depois a pouco e pouco senti ali uma certa concretização e realização daquilo que eu queria e acho que as experiências que eu vivi foram de encontro às minhas expetativas.

Em que medida que as expetativas que foi criando ao longo do curso se concretizaram?

E4 – Acho que ali se concretizaram, finalmente concretizaram-se, sim. Consegui pôr em prática algumas coisas que tinha aprendido. A nível pessoal, com auxiliares e professores, nunca tive nenhum conflito, portanto ... e acho que era importante isto acontecer. Sentia-me bem era naquela escola. Acho que nem sempre nos acontece. Ali sentia-me bem. Sentia-me bem naquela escola.

Houve alguma coisa diferente daquilo que esperava?

E4 – Eu acho que o contexto de estágio em sala de aula é diferente, primeiro porque estamos pela primeira vez sozinhos e eu senti, especialmente nessa parte de gerir os alunos na turma, senti que, aí senti que não estaria tão bem preparada e que se calhar não tinha tempo. Senti dificuldade em gerir a planificação no que diz respeito ao tempo. Senti também dificuldade na gestão mesmo do comportamento e algum conflito que às vezes surgia.

Quais eram os seus maiores receios?

E4 – Em relação ao comportamento dos alunos... eu acho que quando nós estamos a pedir-lhes qualquer coisa e eles não faziam. É o enfrentar para ver até onde é que conseguem ir. Certas vezes eles põem-nos em certas situações que ficamos sem saber o que fazer a seguir e eu não gosto dessas situações. Em relação às aulas, nós saímos da faculdade com a ideia de que temos que planificar tudo direitinho e depois chegamos lá e aquilo passa tudo a correr e eu tinha pensado que não dá e acho que essa parte do floreado que existe no estágio, depois concretizar é muito difícil, especialmente se se está sozinhos, porque as aulas de quarenta e cinco minutos então passam a correr e depois começam a dizer que não percebem e a falar e acho que essa parte da gestão é, em relação à expetativa e ao que eu tinha vivido no estágio é muito diferente depois na prática.

E que pensamentos é que lhe ocorriam nesses primeiros momentos, nesses primeiros contactos, nesse primeiro impacto?

E4 – “ah, tenho que mudar isto, não pode ser assim, tenho que abreviar, porque estou sozinha e tenho que começar estratégias para a coisa funcionar”. Daquela maneira, se calhar como tínhamos aprendido, não é tão fácil e não se consegue realmente trabalhar se for assim.

Sentia-se preparada para trabalhar com os alunos?

E4 – Eu sentia-me preparada, minimamente e depois comecei a perceber que se calhar também vai lá com o tempo e perceber “olha isto hoje não funcionou assim, então pronto para a próxima já sei o que é que faço”. O sentir preparada é um bocadinho relativo. Acho que depois temos que ir adaptando o que poderia ter feito. Preparava q.b.

E sentia-se professora?

E4 – Sim, sim eu acho que sim, sentia-me professora.

Porquê?

E4 – Porque estava a transmitir, eles estavam, eu acho que se consegue perceber quando nós começamos a ter os resultados dos alunos e que aquilo até funcionou e eles até perceberam. A própria relação que se cria. Não somos amigos, mas também não sou monitora deles. Acho que se sente que eu sou professora, sim, sabia que havia ali uma relação entre professora/aluno, tanto a nível de ensino como depois pessoal.

Já falou nas tuas preocupações em relação às planificações. E que outras preocupações é que tinha em relação aos alunos?

E4 – Tinha preocupações, especialmente em relação a aqueles alunos com mais dificuldades. Tentar com eles percebessem como é que eu iria transmitir algumas coisas que eles não estavam a perceber. Eu lembro-me que nesse ano consegui estabelecer, com algumas turmas, um horário na biblioteca porque eu sentia que havia ali ... e nas aulas não havia tempo suficiente para esclarecer dúvidas e na hora da biblioteca eles vinham ter comigo esclarecer dúvidas e foi engraçada que eles tinham aquela hora livre mas muitas das vezes vinham ter comigo e tiravam dúvidas e isso correu bem.

E com os colegas, que tipo de preocupações é que tinha? Como era a relação?

E4 – Digamos que nas reuniões eu dava muito pouco, ou praticamente não dava opiniões, eu ficava ali no meu cantinho, ouvia, não era muito de opinar. Não sei, deve ser o meu feitio. Geralmente quando estou num sítio novo prefiro ficar assim sossegada e a ouvir do que interferir, até porque eu achava que se calhar elas tinham mas experiência, tinham maia a dar do que propriamente. E a verdade seja dita, se calhar também não sentia tão à vontade, não conhecia ninguém, sentia-me pronto era a

primeira vez. Agora já consigo opinar e dizer qualquer coisa. Nesse primeiro ano eu sei que ficava assim mais sossegada.

Então quer dizer que sentias-te professora em relação aos alunos, e em relação aos colegas?

E4 – Pois, se calhar em relação aos colegas, retraia-me um bocadinho mais, sim. Ainda estava um bocadinho “verde”, nesse aspeto, sim.

E tinha algum tipo de preocupações com as assistentes operacionais, com os alunos, sem ser propriamente com relação ao trabalho?

E4 –Tinha alguma preocupação que, por vezes, necessitasse de alguma coisa e não estavam no corredor, ou porque aconteceu às vezes alguma situação. Lembro-me de um aluno que não estava muito bem e que eu não sabia se ia deixar a turma ou se haveria de estar com o aluno e não estava ali ninguém e nesse aspeto sentia-me insegura. Tirando isso não havia mais nada.

Essas preocupações, essas dificuldades de que falaste, mantiveram-se até ao final do ano, ou surgiram outras? Essas foram-se resolvendo? Como é que se foram resolvendo?

E4 – Sim, foram-se resolvendo. Aprendi que quando é assim, peço a um aluno para ir ver onde é que está a senhora e acho que depois com o tempo nós vamos conseguindo dar a volta. Se não vamos de uma maneira, temos que dar a volta.

Aquelas preocupações e dificuldades que mencionou em relação aos alunos e em relação às planificações, em relação às atitudes deles na sala de aula. Isso manteve-se até ao final do ano?

E4 – Em relação às planificações eu sinto que depois consegui perceber o que é que depois já funcionava e onde é que podia gastar mais tempo, ou não. Em relação aos alunos, acho que também não houve situações que se calhar ainda não conseguia gerir tão bem. Perceber bem onde é que... o que é que ... acho que era a minha postura, a minha maneira de estar, se calhar depois já não era tão fácil chegar lá. Portanto, naquele ano fiquei naquela de “para o ano já sei, não posso dizer assim”. Nesse aspeto foi mais um ano de aprendizagem do propriamente de aplicação do que eu queria fazer.

E surgiram outras dificuldades?

E4 – Não.

As planificações, fazia sozinha ou com alguém?

E4 – Nesse ano, sozinha. Não fazia com ninguém.

No grupo nunca ninguém se disponibilizou para fazer consigo?

E4 – Se calhar eu própria também não pedi ajuda. Claro que às vezes íamos falando, em conversa na sala de professores. Até havia colegas que partilhavam materiais. A partilha de materiais, sim, acontecia.

E daqui da ESE não havia ninguém com quem pudesse partilhar?

E4 – Nesse ano houve mais para o fim. No final do terceiro período, quando a E foi colocada pela primeira vez, eu e a E. conversamos muito então e aí partilhamos. Lembro-me que foi a construção de triângulos, ângulos e essa parte aí começamos ...

E quando tinhas dificuldades, a quem é que pedia ajuda?

E4 – Pronto, eu falava muito com a E., essencialmente, e se sentia alguma dificuldade, algum problema, cheguei também a falar com colegas da escola, por exemplo, com a minha coordenadora de matemática.

Que tipo de situações é que eram?

E4 – Eu lembro-me que esta situação, também neste caso nos triângulos e ângulos, e ela tinha uma colega que fazia uma dobragem com papel. Lembro-me que depois falamos acerca dos paralelogramos, também qualquer coisa nesse aspeto. Fiz com os miúdos depois paralelogramos com ataches. Portanto, lembro-me dessas situações, sim.

E com quem é que partilhava as dificuldades que sentias?

E4 – Com a E. Falava muito com a E., nessa altura.

E em casa?

E4 – Sim, claro, em casa também. Se calhar aí partilhava o que sentia, em casa muito.

Em quê? Que tipo de partilhas é que fazia? O que é que contava?

E4 – Acho que quando uma situação, especialmente com os miúdos. As situações que acontecem. Alguma situação caricata.

E sente que a partilha ajudava a superar as dificuldades?

E4 – Bastante.

De que maneira?

E4 – Eu acho que primeiro pelo desabafar, pelo tirar de cá de dentro ... e depois pelos conselhos também, que nós vamos ouvindo. Ou, por exemplo, quando nós estamos mais um bocadinho com a autoestima mais em baixo. O reconforto que ocorre depois de estarmos a desabafar.

Quais os aspetos mais positivos do trabalho com os alunos, neste primeiro ano, desta sua primeira experiência profissional?

E4 – Um aspeto realmente positivo foi o facto de eu ter estabelecido aquela hora na biblioteca e eles aparecerem, acho que foi muito importante e eu nem estava a contar.

Havia momentos em que só apareciam três ou quatro e havia momentos em que apareciam a turma toda. Era complicado chegar a todos, mas eu acho que depois os resultados que os alunos obtiveram também foi muito positivo e deu para perceber que o trabalho realmente é concretizado e que chegamos lá.

No trabalho com os colegas?

E4 – Também foi bom, sim. Nessa escola foi bom. Tivemos também uma semana dedicada à ciência, estávamos todas muito dedicadas a trabalhar e foi muito giro, porque, aí sim, fui um bocadinho mais ativa e gostei, gostei bastante.

Acha que aquela experiência que teve nas AEC, nas ciências experimentais, lhe deu alguma ajuda?

E4 – Também ajudou. Sim, aliás também já tínhamos feito algumas atividades com os miúdos nas AEC e fizemos nessa semana da ciência.

Quais os aspetos mais positivos da sua experiência profissional em relação às assistentes operacionais?

E4 – Eu nunca tive nenhum conflito, nem nenhum problema com os assistentes operacionais. Lembro-me que em Carnaxide era muito próxima da senhora das fotocópias e depois chegamos à conclusão que havia uma pessoa que a senhora conhecia e que eu também conhecia e que não tinha nada a ver com a escola. Portanto esse foi um aspeto muito positivo.

Relativamente às práticas que adotou, tirando aquela parte da biblioteca que já referiu, as práticas adotadas em sala de aula, quais os aspetos mais positivos?

E4 – Um aspeto muito positivo foi mesmo na construção de triângulos, na parte dos paralelogramos, foi muito positivo, o facto de eles terem o material que eles construíram e que verificaram. Foi muito fácil para eles perceberem o que é que nós queríamos, pois tinham o material nas mãos e viam. Acho que esse foi um aspeto muito positivo.

Quais os aspetos menos positivos ou constrangimentos relativamente ao trabalho com os alunos?

E4 – Em relação ao comportamento, à forma de estar às vezes que prejudicava as aulas e claro a forma como nós estávamos ali e que estava a tentar explicar a situação, pronto aí acho que foram os maiores constrangimentos. Às vezes alguns problemas de comportamento que impediam que a aula decorresse normalmente.

E em relação aos colegas, quais os aspetos negativos ou constrangimentos?

E4 – Não, não.

Em relação aos pais?

E4 – Não, nesse ano não tive mesmo nenhum contacto.

Quais os aspetos menos positivos relativamente à prática que adotou?

E4 – Eu acho que nesse ano fui muito teórica, porque me assustei um bocadinho no início em que tentei aquelas aulas e não foram tão felizes.

Mas essas aulas que inicialmente tentou, que tipo de aulas eram? Eram mais práticas?

E4 – Sim, com mais trabalhos de grupo e portanto os objetivos que eu pretendia nem sempre ... por depois chegavam lá, porque depois entretanto a aula terminava, ficava sempre tudo muito no ar. Acho que tinha a ver com a gestão do tempo.

Acha que tinha a ver com a gestão do tempo ou com a aplicação das metodologias que tinha aprendido na ESE?

E4 – Se calhar são as duas coisas porque eu acho que não estava, eu sentia, especialmente porque o grupo estava com dificuldades e havia outro que também tinha dificuldade, aquele grupo ficava demasiado tempo à espera e isso aí parava e ficavam á conversa e isso aí se calhar deveria ter arranjado uma metodologia diferente, de forma a que eles não ficassem assim tão perdidos.

No quarto ano, como é que foi? Onde é que ficou colocada?

E4 – Portanto no ano seguinte fiquei na Damaia.

A fazer o quê?

E4 – Nesse ano fiquei com duas turmas, uma de quinto e uma de sexto, com a direção de turma da de quinto e tinha matemática e ciências na de quinto e só matemática na de sexto.

E isto dava quantas horas?

E4 – Dava horário completo. Vinte e duas horas.

E entrou logo em setembro?

E4 – Sim. Mas essa foi com oferta de escola, portanto não foi em concurso, foi em oferta.

E aqui, já se sentias mais preparada para o trabalho com os alunos?

E4 – Sim, aqui já me sentia mais preparada, tanto a nível prático, porque já tinha a experiência anterior, como a nível de colegas, umas vez que na Damaia estávamos um grupo de colegas da ESE e acho que aí havia um suporte maior.

Neste ano, quais foram as suas principais preocupações em relação ao trabalho com os alunos?

E4 – Foi com a direção de turma, porque foi a primeira vez que iria ter uma direção de turma e não fazia assim grande ideia como é que, quais os tramites de ser diretor de turma.

Teve ajuda?

E4 – Sim, a coordenadora dos diretores de turma era impecável e logo de início prestou-se sempre que fosse necessário a ajudar-nos, impecável. Só que a minha direção de turma era assim um bocadinho complicada. Era, concluímos depois, que era a pior turma de quinto ano e foi um ano catastrófico, nesse aspeto. A turma tinha alguns elementos que juntos eram bombásticos.

E como é que era a relação com os pais?

E4 – Também não era fácil, especialmente com os pais daqueles alunos. Com o aluno mais complicado, a relação com a mãe na era nada fácil também, nada mesmo. A mãe também era assim um bocadinho conflituosa, a achar que nós fazíamos um bocadinho de perseguição ao filho. Depois havia a outra parte, portanto, havia os alunos problemáticos e depois havia a parte dos encarregados de educação que achavam que a escola deveria fazer alguma coisa em relação aos alunos porque os filhos estavam a ser prejudicados e esse aspeto foi o mais difícil de gerir.

Preocupações com os colegas. Havia o grupo da ESE e os outros?

E4 – Eu acho que nós nos fechamos um bocadinho aqui no grupo da ESE e não sentimos, eu pessoalmente não senti, aliás sentimos muito o apoio dos professores do meu conselho de turma e foi sempre tudo impecável e portanto não senti constrangimentos em relação aos colegas.

E em relação às assistentes operacionais?

E4 – Também não.

E as preocupações com os alunos eram mais em relação à direção de turma?

E4 – Era sim.

E em relação ao trabalho na sala de aula? Quais eram as preocupações que tinha neste ano?

E4 – essencialmente era manter os alunos sossegados e calados e se não fosse isso era muito complicado porque eles facilmente faziam comentários e se levantavam. Portanto a minha preocupação essencial era manter a ordem na turma e que houvesse o máximo de sossego para se conseguir dar as aulas.

E conseguia?

E4 – Nem sempre. Foi complicado. Chegamos à conclusão que os alunos só se portavam minimamente bem nas aulas dos professores homens, sendo que era apenas em educação física e inglês e tudo o resto eram mulheres e em todas as aulas se passava mais ou menos o mesmo. Só nas aulas dos homens é que eles tinham uma postura completamente diferente.

Para além dessas preocupações que tinha em relação ao comportamento deles, que pelos vistos não era fácil, em relação a estas preocupações que teve no primeiro ano, a gestão do tempo, as planificações, estas preocupações mantiveram-se ou foram-se esbatendo? Como é que foi?

E4 – Agora já se iam esbatendo, portanto em relação aos que estavam no sexto ano eu já tinha tido aquela dose de sexto ano, no ano anterior, portanto já sabia mais ou menos como gerir, portanto essas dificuldades nesse ano não foram as principais, não.

E em relação ao quinto?

E4 – Em relação ao quinto ano, portanto era novidade, no quinto ano eu só tinha dado em estágio, mas como nós tínhamos muito apoio e como nós planificávamos muitas aulas em conjunto e tentávamos perceber como é que as coisas funcionavam.

Com o grupo da ESE?

E4 – Sim.

E com os mais velhos?

E4 – Não, quase que havia ali uma barreira de separação. Era mais com os colegas da ESE, sim.

E em termos de relação com os professores, também era os da ESE para um lado e os outros para outro?

E4 – Sim, foi um bocadinho assim.

Mas porque é que isso aconteceu?

E4 – Aconteceu porque nós já nos conhecíamos e acho que isso facilitou um bocadinho manter. Se calhar, se chagássemos lá e não conhecêssemos ninguém tentávamos, mas ali como já nos conhecíamos, tentamo-nos fechar. Não foi de propósito, não foi intencional, eu acho que havia uma certa simpatia e foi assim.

Foi circunstancial?

E4 – Foi, eu acho que sim.

Estas preocupações e estas dificuldades que me disse que sentiu em relação, principalmente, à direção de turma, mantiveram-se até ao final do ano? Como é que foi?

E4 – Sim, infelizmente, os problemas mantiveram-se. Houve alunos que foram suspensos dez dias.

E porque é que acha que isso aconteceu?

E4 – Se calhar eu devia ter logo tomado alguma atitude mais ... nós tentamos não atacar assim logo de início, mas depois concluímos que se calhar teria sido melhor, tentamos até durante o ano que um ou dois desses alunos mudasse de turma porque realmente aquela conjugação não ... era muito difícil de gerir, mas depois chegávamos às reuniões e considerávamos que deveríamos dar mais uma oportunidade. Se calhar a situação acalmava por alguns tempos, mas depois voltava a haver muita confusão. Os miúdos tinham ... nós tínhamos uma socióloga na escola e a socióloga quase todas as semanas ia a formação cívica. Foi a socióloga e foi outro senhor que geria conflitos na escola e a situação ...

Eram miúdos de dez, onze anos?

E4 – Sim, eram miúdos de dez, onze anos.

Estavam dentro da faixa etária correspondente ao quinto ano de escolaridade?

E4 – Estavam, estavam, aliás, sim, eu só tinha ali, dos miúdos mais conflituosos, tinha um miúdo que era NEE e que tinha um currículo específico para ele. Portanto, já tinha reprovado mas, no quinto ano era a primeira vez que estava, só que por acaso realmente não correu nada bem.

E com quem partilhava estas dificuldades?

E4 – Sim, partilhava com os meus colegas, partilhava em casa.

Com aqueles que estavam lá na escola?

E4 – Sim, sim, aliás, com a Sandra nós conseguimos estabelecer algumas vezes de ela estar presente nas minhas aulas, porque eles viam-na e sabiam que ela era diretora de turma e parecia que havia um certo receio. Nós fizemos um trabalho de grupo em que ela ia às minhas aulas e portanto houve aqui uma interajuda muito grande da parte dela, para comigo e para a minha turma, sim. Isso foi muito bom. Partilhava muito com os meus colegas, com a Sandra, com a família em casa, também.

E a coordenadora dos diretores de turma, na altura, deu-lhe apoio? Como é que foi?

E4 – Especificamente aqui neste caso, para os conflitos e para a dificuldade que havia em gerir aquele grupo, a coordenadora não, também não falei muito com a coordenadora. Falei com elementos da direção.

E eles deram-lhe apoio?

E4 – Sim, sim.

E de que modo?

E4 – Sempre que havia algum conflito eu podia levar o aluno para a direção e eles falavam com ele, portanto havia ali um contacto direto. Por vezes iam à minha aula também que era para eles perceberem que a direção tinha conhecimento do que se estava a passar, portanto senti também um grande apoio por parte da direção, sim.

Quais os aspetos mais positivos desta experiência, em termos dos alunos, dos colegas, dos pais?

E4 – Eu acho que aprendi imenso, apesar de ter sido assim difícil, acho que consegui perceber que ter assim logo uma atitude que os alunos percebam que não sofrem consequências, portanto que se não têm as atitudes incorretas. É importante que eles percebam que há consequências para esse tipo de atitudes que não devem ter e isso eu aprendi. Aprendi que com o apoio dos colegas e suporte dessa parte que está depois por detrás de um diretor de turma, que pode não melhorar, ou não fazer milagres mas é uma grande ajuda, porque às vezes a pessoa sai dali e depois já não sabe o que é que pode fazer e há sempre ali alguém que aconselha, que ajuda, que interfere de uma maneira positiva e isso foi muito bom.

Quais os aspetos positivos em relação aos pais?

E4 – Em relação aos pais, houve, porque apesar de tudo, os pais nas reuniões dos outros alunos que se portavam bem e recei que eles, por vezes, tivessem uma postura mais acesa e mais negativa, mas não, compreenderam porque a escola, apesar de tudo, tomou medidas e os alunos é que dificilmente se endireitavam. Apesar de tudo, os pais demonstraram compreensão, agradeceram o trabalho dos professores do conselho de turma, portanto acho que houve aspetos muito positivos porque eles ficaram a perceber que o problema não estava em nós e que aquele era um problema que já vinha de trás e claro que preferiam que a situação se alterasse e não conseguíamos fazer muito mais.

Agora vamos para os aspetos menos positivos.

E4 – Nesse ano eu tinha a última aula à sexta-feira à tarde de ciências, que é onde estavam mais elementos mais complicados e havia uma assistente que já sabia que aquilo às vezes não resultava bem e se havia um problema, estava sempre próxima da sala, para levá-los à sala dos alunos e à direção.

E em relação às práticas que adotou, nesse ano, quais os aspetos mais positivos?

E4 – Comecei a utilizar bastante a projeção, com o retroprojektor, o data show e isso é importante porque chamava a atenção dos alunos. Em matemática voltei ... em ciências

tinha as experiências, que podiam, às vezes ser mais complicadas, mas que consegui fazer algumas atividades ainda com estes alunos e por acaso, nesse aspeto correu bem. Eu lembro-me quando nós estávamos na parte das rochas e do solo, ponha-os todos assim à volta, porque eram turmas pequeninas, ficavam repartidas, ficavam para aí dez, onze, no máximo. Ficávamos todos juntos numa mesa, passavam a rocha e fazíamos a verificação das propriedades das rochas e correu muito bem. Portanto a parte prática, neste caso, também ajudou a captar a atenção e que aquelas confusões que, às vezes surgiam, não surgissem tanto. Portanto, era mais difícil em matemática do que nas ciências, mesmo quando estavam todos.

Quais os aspetos menos positivos ou constrangimentos, em relação aos alunos?

E4 – Eu lembro-me de estarmos uma vez numa aula de matemática e houve um aluno que pegou numa caneta e que espetou na barriga de outro.

Portanto, aquelas aulas eram ...

E4 – Pois, a imprevisibilidade do comportamento deles e do que eles poderiam fazer a seguir.

Em relação aos colegas, aspetos menos positivos, constrangimentos que tenha sentido?

E4 – Não tenho mesmo nada a apontar. A sério, não vivi, nem senti algo que fosse menos positivo, não.

Em relação aos pais?

E4 – Em relação aos pais, senti alguma incompreensão daquilo que por vezes dizíamos que os alunos faziam e da forma como, por vezes, passivamente ..., portanto, nós tentávamos que eles participassem mais em casa, no sentido de que tanto nós na escola e os pais tentar modificar comportamentos e às vezes não sentia essa ajuda do outro lado. Nesse aspeto foi o mais negativo.

Em relação às assistentes operacionais?

E4 – Não tenho nenhum aspeto negativo.

E quais os aspetos menos positivos ou constrangimentos relativos às práticas que adotou?

E4 – Acho que poderia ter feito outro tipo de trabalhos em matemática, já que em ciências às vezes é o que corria melhor e às vezes, se calhar, poderia ter feito outro tipo de aulas para ver se corria melhor. Uma vez eu lembro-me de termos feito um trabalho de grupo com aquela turma e correu muito bem, sobre regularidades, sequências e regularidades e correu muito bem. Dividi a turma em grupos, eles tinham as palhinhas e

correu muito bem. Se calhar tive medo de ousar fazer aquele tipo de trabalhos, mas se calhar poderia ter ajudado.

E no ano seguinte, continuou na Damaia? Como é que foi?

E4 – Sim, no segundo ano.

Ficou colocada na Damaia, em setembro, também?

E4 – Sim.

E as turmas?

E4 – Tinha dois quintos anos de ciências e uma turma de sexto que tinha matemática e ciências e depois, em janeiro, fiquei com mais uma turma de sexto ano de matemática.

Então quer dizer que, até janeiro, não tinha o horário completo?

E4 – Tinha o horário completo, mas fiquei com horas extraordinárias.

E neste ano tinha cargos?

E4 – Não.

Não ficou com aquela direção de turma.

E4 – Não porque foi ... acho que foi a única turma que foi desmembrada de quinto ano.

E neste ano como é que foi?

E4 – Foi tudo muito bom. Ah, tinha um cargo, era secretária.

Era secretária numa direção de turma?

E4 – Sim.

Então foi um cargo que desempenhou pela primeira vez?

E4 – Não, esqueci de dizer. Em Carnaxide também desempenhei esta tarefa.

E no 1º ano, como é que se sentiu em relação a isso? Estava preparada para ser secretária? Sabia o que é que tinha que fazer? Quais eram as funções?

E4 – Não, não estava preparada. Eu nem sabia que tinha que ser secretária o ano inteiro.

Então quem é que lhe explicou isso?

E4 – Foi o diretor de turma de quem eu era secretária.

E sabia como fazer a ata?

E4 – Nós fazíamos ... portanto, a direção dava o modelo da ata e depois nós fazíamos em conjunto, eu e a diretora de turma.

E acha que estava preparada para o trabalho burocrático, em termos de secretária e direção de turma?

E4 – Não, acho que não. Tanto que em relação a secretária eu nem tinha bem ideia do que é que fazia e acho que nesse aspeto aqui na ESE não... Eu sei que quando nós estivemos em estágio eu vi imensa documentação do diretor de turma, vi um PCT, etc.

mas concretamente, depois, e acho que até cheguei a ir a uma reunião, mas eu acho que não tinha a noção ao certo das funções do diretor de turma, de um secretário e acho que aqui essa parte falhou um bocadinho.

Em relação à preparação do trabalho burocrático e outras funções que o professor tem que exercer?

E4 – Sim, que um professor tem que exercer.

E em termos de preocupações ou dificuldades que tenha sentido em relação ao trabalho com os alunos, em relação aos colegas?

E4 – Esse foi o ano em que as coisas correram melhor, adorei o ano passado. Correu muito bem. Numa das turmas do quinto ano correu muito bem. Eu era secretária da Sofia a turma dela tinha miúdos super amorosos. Eu conseguia estar nas aulas e deixar aquela postura ... conseguia brincar, dizer disparates e voltar a ter a turma atenta. Adorei o trabalho que fiz com aquela turma e tinha uma relação com eles, muito boa.

Quais os aspetos mais positivos do trabalho com os miúdos, neste ano, em termos das práticas?

E4 – Eram muito participativos e ativos e portanto quando fazia as atividades eles ponham questões, estavam interessados naquilo em que estávamos a fazer. Eu acho que isso é bom, quando sentimos que os miúdos estão ali a gostar e a quererem mais daquilo que estão a fazer.

E este ano em termos de preocupações e dificuldades a nível das planificações e do comportamento que tinha tido em anos anteriores?

E4 – Aqui não aconteceu. As turmas eram mais tranquilas e eu acho que quando entrei, dada a experiência que já tinha tido no ano anterior, entrei assim um bocadinho “a matar”, tanto que com uma das turmas do quinto ano isso ajudou a que houvesse mais tranquilidade nas aulas.

Portanto, esse, foi o ano mais despreocupado?

E4 – Sim, de todos os anos, o ano passado foi o mais despreocupado. Primeiro porque tanto quinto como sexto já não era novidade. Não tinha aquele cargo de direção de turma que, às vezes parece que não, nos ocupa e nos dá mais que fazer. As turmas, consegui lidar bem com todas e não tive assim problemas. Aqui nesta turma do sexto ano tinha um elemento, aquele elemento NEE, complicado, tinha um elemento da minha turma, mas que a turma onde ele agora estava inserido não tinha nada a ver com anterior, portanto ele até fazia brincadeiras e mandava piadas mas ninguém lhe ligava,

quando na outra turma, tinha outros a fazer igual, mas que ali naquela turma ainda gozavam com o facto de ele estar a agir daquela forma.

Quais os aspetos mais positivos em relação aos colegas?

E4 – Houve uma colaboração excelente entre ...

Continuam a fazer as planificações em grupo? E com a partilha?

E4 – Sim, sim. Temos uma hora comum a todos, quer dizer eu, a Sandra, a Sofia, que tínhamos combinado para nos juntarmos na escola. Também houve uma grande colaboração entre o meu trabalho de secretária e a diretora de turma.

E aqui já se sentia mais secretária? Já sabias mais alguma coisa?

E4 – Sim, não tem nada a ver.

Até porque já tinha tido a experiência com secretária e como diretora de turma.

E4 – E como a minha secretária, no ano anterior, tinha sido excelente também, ajudou. Sim, aprendi imenso com a minha secretária.

Pensando agora e no que disse, desde que começou na escola Vieira da Silva até aqui, na Damaia, quando é que começa mesmo a sentir-se professora?

E4 – Ah, no ano passado. No ano passado eu gostei imenso. Foi uma experiência mesmo muito boa. Especialmente com o quinto ano.

E porque é que acha que se começou a sentir professora neste ano?

E4 – Porque ... primeiro porque eu gosto muito de lecionar ciências e no ano anterior tinha tido ciências e tinha tido aquela turma complicada. Portanto estava com ciências, os miúdos eram super interessados, tranquilos e consegui exercer realmente, se calhar aquilo que eu tinha aprendido na ESE e, se calhar tinha sido a parte prática, consegui finalmente sentir isso ali na Damaia, no ano passado.

E acha que também terá a ver com a sua postura, porque há pouco disse que tinha “entrado a matar”?

E4 – Sim.

Daquilo que disse, alterou um pouco a sua postura?

E4 – Alterei, ah sim, sim e isso fez com que depois, ao longo do ano desse para quebrar e a coisa fosse muito mais natural, muito mais ..., havia ali aquele respeito e havia aqueles limites que eles não podiam ir. E por isso como as coisas corriam bem também não lhes mostrei frente e faz com que os miúdos também sintam que nós estamos bem e que resulte, portanto as duas partes.

Quais os aspetos menos positivos, se é que os houve, neste ano, em relação aos alunos, aos pais, aos assistentes operacionais?

E4 – Menos positivos ... Em relação aos pais e assistentes operacionais não tenho nada a apontar. Não sei, se calhar não consigo ver constrangimentos. Acho que correu tudo minimamente bem, sim.

Em relação aos horários e às turmas que lhe foram sendo atribuídas, ao longo destes anos, horários, turmas, cargos, o que é que pensa em relação a isto?

E4 – Eu acho que os horários que eu tive foram sempre horários com que sempre consegui que fossem flexíveis e que consegui que não me posso queixar. No ano passado, tinha um horário um pouco mais carregado que basicamente passava das oito da manhã até depois das cinco na escola, mas depois foi devido ao facto de ter mais horas, mas acho que tive sempre horários que deram para planear trabalho e deram para fazer outras coisas, aliás fizemos imensas atividades na escola, portanto conseguimos gerir bem com o horário que tínhamos.

E quando foi para a escola Vieira da Silva, sabiam que era, a fim ao cabo, o primeiro ano que estava a dar aulas?

E4 – Sim.

E o facto de ter tido logo a função de secretária, concordas com isso?

E4 – Ao fim de duas ou três semanas de estar lá, tivemos uma reunião de departamento e perguntaram que é que fazia a ata e alguém respondeu que era a Joana. Acho que algumas vez temos que fazer mas, realmente, chegando à escola e não conhecendo é mais complicado. Eu acho que não sabemos, mas temos que começar por algum lado. E por ter sido no primeiro ano só me custou pelo facto de não saber ao certo o que é que eu ia fazer mas depois de perceber e de me terem explicado, não me importei e acho que não há problema. Direção de turma, eu acho que convém estar no terreno e ver o que é que se faz, especialmente se for secretária e estar numa escola e não for secretária ou diretora de turma, acho que isso tudo me continua a passar ao lado. Se bem que depois já se está nas reuniões mas acho que se não se é diretor de turma não se tem bem consciência dos relatórios que se tem que preencher, das fichas de avaliação, aquela observação que se escreve ... acho que ser diretor de turma é que se tem mesmo noção do trabalho que envolve.

Fazendo um balanço destes anos. Em termos de preparação das aulas, como é que preparava aulas? Fazendo uma retrospectiva, como era no início e como é agora? Há diferenças? Que diferenças é que há?

E4 – Sim, há diferenças. A preparação das aulas já não é feita de uma forma tão preocupada. Não é da preocupação em relação às aulas, mas sim de uma preocupação

minha. Acho que a pessoa acaba, ao fim de algum tempo, por se aperceber mais ou menos como é que as coisas funcionam e não precisam de estar ali a delinear tudo ao pormenor e acho que já consegui perceber a gestão do tempo, mais ou menos o tempo que os alunos demoram, se tiverem um exercício para resolver. Acho que já giro muito melhor a parte da planificação. Já não é tão, uma coisa tão assustadora, mais tranquila e ao mesmo tempo melhor também.

E em termos do desenvolvimento, da forma como se sente no desenvolvimento do trabalho com os alunos.

E4 – Sinto-me muito mais à vontade. Acho que não tenho tanto aquela preocupação de ver agora quem é que vai fazer a seguir. Acho que consigo delinear melhor mentalmente a estrutura da aula agora do que quando se começou.

Em termos da sua identificação com os colegas, desde o primeiro ano, passando depois pela Damaia. No início identificava-se com os teus colegas?

E4 – A nível profissional se conseguia identificar-me com os meus colegas?

A nível profissional, a nível pessoal, se havia uma identificação com os colegas da escola Vieira da Silva?

E4 – Sim, ao fim de um tempo de lá estar, sim. Agora estou a sentir alguma dificuldade porque, ainda por cima, estou em duas escolas. Aqui na Quinta de Marrocos, não sei, é muito estranho mas não sinto ligação à escola. A relação na escola é esquisito, é assim tudo muito afastado, não há, não dá para estabelecer aquela relação ...

Como é que é o ambiente na sala de professores?

E4 – Não há ambiente, assim de muita confusão, de falar e rir. Não, ali não há nada disso, não é muito caloroso.

Formam-se grupinhos?

E4 – Também não há muitos grupinhos.

As pessoas estão isoladas?

E4 – Sim, as pessoas estão isoladas sozinhas num sofá, as pessoas vão falando mas não há aquilo que eu sentia tanto na Vieira da Silva como na Damaia e como eu vejo também na Galopim.

Ah, então tem duas situações diferentes, este ano?

E4 – Completamente diferentes, sim.

E este ano na Quinta de Marrocos tem que turmas?

E4 – Tenho só matemática de quinto e sexto. Uma de quinto e duas de sexto e na Galopim tenho dois sextos de ciências.

Isto foi oferta de escola ou bolsa de recrutamento?

E4 – A da Quinta de Marrocos foi bolsa de recrutamento e agora na Galopim foi oferta de escola.

E conseguiu conciliar os horários?

E4 – Encaixei mesmo completamente.

E consegue ter horário completo com estas duas escolas, ou não?

E4 – Sim. Tenho dezoito na Quinta de Marrocos mas oito na Galopim.

Há pouco disse que se sentia constrangida e que não ouviam a sua opinião na Vieira da Silva e agora?

E4 – Já me sinto muito mais à vontade para dar a minha opinião e para ...

E quando é que começou a sentir isso?

E4 – Na Damaia. Acho que na Damaia, pelo facto de ter colegas minhas com quem falava diariamente, acho que não ficava assim inibida de falar. Portanto, para além de ser um pouco tímida e para além da minha inexperiência fazia com que na Vieira da Silva fosse mais recatada. Agora ali na Damaia como estava habituada a falar com elas, isso deu-me um à vontade para agora, se calhar, já conseguir mais exprimir a minha opinião e dar as minhas sugestões.

Agora neste momento, ainda há diferenças entre aquilo que se propunha fazer, antes de começar a dar aulas e o que faz agora? Ainda há alguma diferença ou já não há diferenças nenhuma?

E4 – Sim, acho que sim, acho que já estou nesse patamar de fazer aquilo que eu imaginava e que achava que seria.

O que é que acha que pode ajudar a integrar os novos professores na escola? Quem é que poderia fazer isso, como é que isso poderia ser feito? Quando?

E4 – Eu acho que poderia ser feito, por exemplo, pelo coordenador de departamento. Eu acho que, não estou a dizer que se fizesse uma reunião de propósito, mas eu acho que poderia ser o próprio coordenador de departamento a fazer a apresentação, a apresentar a escola.

Considerava vantajoso uma estrutura de apoio na escola a esses professores que recentemente entram na profissão e que tipo de estrutura?

E4 – Eu acho que sim.

Com quem, a funcionar de que modo?

E4 – Acho que não é necessário uma estrutura unicamente para dar esse apoio, mas acho que deveria, se calhar, haver algum elemento, nem que fosse por exemplo da

direção, ou então falar com os coordenadores de forma a que quando chegasse alguém tivesse alguns parâmetros que tivesse que seguir para ajudar à pessoa, eu acho que isso era importante. Não é preciso ser uma coisa específica, mas que houvesse realmente alguém que tivesse incumbido de ter essa tarefa de ajudar, de saber o que é que deveria dar a conhecer e o que era importante para aquele professor. Saber mais ou menos como é que a escola se organiza, acho que isso era importante, que ajudava e facilitava muito mais a integração dos professores na escola.

Anexo 5

Análise de Conteúdo da Entrevista (E4)

Análise de Conteúdo E4				
Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Sentido	Freq.
Experiência de trabalho com crianças anterior à FI	Ausência de experiência de trabalho com crianças Experiência no Colégio interno	. Em contextos formais . Responsabilização pelas colegas mais jovens . Apoio ao estudo das colegas mais jovens	(...) Experiência propriamente profissional não tinha, mas eu acho que teve alguma influência o facto de eu ter estudado num colégio interno. (...) Eu estudei do quinto ao décimo segundo, num colégio interno. Tínhamos várias idades e conforme nos íamos tornando mais velhos, havia uma certa responsabilidade, uma certa responsabilização pelas mais velhas, também, de olhar pelas mais pequenas (...) nós tínhamos horas de estudo e, geralmente, essas horas de estudo eram asseguradas por professoras, pronto, estava mesmo no horário, mas se alguma professora faltasse ou qualquer coisa, era-nos pedido, às mais velhas, que fizessem qualquer coisa e que apoiássemos as mais novas e acho que isso ... é assim, desde pequenina que tive a ideia que quero ser professora e acho que isso tudo depois vai ajudar a reforçar a ideia.	
Formação específica para o trabalho com crianças	Ausência de formação		(...) não tive nenhuma formação específica para trabalhar com crianças. Só na Formação Inicial	
Aprendizagens realizadas com as experiências anteriores à formação inicial	Ensino - Aprendizagem Gosto pelo ensino	Ensino Gestão de grupos	(...) Eu acho que aprendi a ensinar (...) sentia-me bem, sentia-me bem, essencialmente sentia-me bem a ajudar (...) aprendi a gerir o trabalho de grupos	
Opção face à escolha da profissão	Ser professora	. 1ª opção Outras opções - agricultura	(...) a minha primeira opção em relação à profissão foi mesmo ser professora. (...) eu sempre quis ser professora, mas, lembro-me na altura do meu décimo segundo, naquela fase em que a pessoa fica assim meia na dúvida, eu gostava muito de tudo o que tinha a ver com agricultura.	
Motivação para a escolha da profissão	Motivação intrínseca	. Por gostar de ensinar	(...) Acho que sempre achei muita piada ao facto de ensinar (...) Eu acho que, essencialmente, é eu querer ensinar, querer fazer com que os outros soubessem o que eu sabia e ajudá-los e ... ao mesmo tempo, o querer ser professora	

	Motivação extrínseca	Professores Familiares	<p>(...) eu lembro-me também, quando era pequena, a minha avó não era analfabeta mas “avó, vou-te ensinar isto, ou ensinar inglês”. Eu lembro-me de querer ensinar e de partilhar aquilo que também tinha aprendido. Pronto, eu acho que foi um bocadinho por aí.</p> <p>(...) a minha professora do primeiro ciclo marcou-me imenso. A professora, do primeiro ao quarto ano, marcou-me imenso.</p> <p>(...) Marcou de uma maneira muito positiva.</p> <p>(...) eu acho que estabeleci uma relação muito próxima, não sei, acho que era a própria forma de estar nas aulas, a forma como expunha, como nos tratava.</p>	
Média de entrada	12,8		(...) Acho que foi treze. Doze seis, doze oito, por aí.	
Formação Inicial e preparação para o desempenho da função docente	Aspetos positivos Horário Professores Avaliação	<p>Compatível com o estatuto de trabalhador estudante</p> <p>Competência profissional</p> <p>Competência relacional</p> <p>Empenhamento no trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> . Trabalhos de grupo . Testes . Avaliação é correta . Avaliação é justa 	<p>(...)eu acho que, em relação a horários, acho que tínhamos um horário que sempre se assemelhou muito ao nosso horário profissional, portanto, tínhamos tardes livres ... acho que os horários estavam de acordo com o que futuramente íamos fazer.</p> <p>(...) <i>A relação com os</i> professores foi uma relação boa. Acho que até aqui na ESE, sendo uma faculdade pequenina, acho que se estabeleceu uma proximidade grande dos professores e há vontade para se expor uma situação.</p> <p>(...) Aos bons professores acho que caracterizava o empenho que tinham ... imensos professores que se empenhavam ao máximo para que conseguíssemos fazer as coisas, que perdiam horas connosco, de manhã à noite ... Eram incansáveis, no aspeto de se tínhamos um trabalho, tinham a preocupação de rever e acho que isso sim, eram características essenciais nos professores.</p> <p>(...) O facto de nós sentirmos que estavam lá connosco e não era só dizer “agora façam”.</p> <p>(...)a avaliação, aqui, sempre se baseou muito em trabalhos, também alguns testes ... mas era essencialmente em trabalhos.</p>	

			<p>profissão exerce-se exatamente no terreno.</p> <p>(...) Eu acho que é diferentes estarmos aí a ouvir as aulas e a ouvir como será do que depois de lá estarmos mesmo e sentirmos como é.</p> <p>(...) Também acho que não são as condições exatamente iguais que depois vamos encontrar, porque há ali toda uma envolvimento ... que nós não vamos ter e os miúdos estão um bocadinho condicionados ... mas aprendemos imenso ...</p>	
	<p>Aspetos negativos</p> <p>Disciplinas</p> <p>Professores</p> <p>Avaliação</p> <p>Relação com colegas</p>	<p>. Demasiado teóricas . Ausência de articulação teoria prática</p> <p>. Modelos de ensino</p> <p>. Inadequação de critérios . Ausência de explicitação de critérios . Ausência de justiça</p> <p>. Divergência de interesses comuns</p> <p>Formação de grupo Ausência de solidariedade e</p>	<p>(...) Em relação às disciplinas, eu acho que senti muitas vezes que havia muita teoria e pouca prática.</p> <p>(...) Claro que temos muito tempo de estágio e tudo isso, mas acho que, mesmo assim, por vezes, sentia falta de algo mais, se calhar mais concreto.</p> <p>(...) Eu acho que, às vezes, com mais casos práticos, mesmo.</p> <p>(...) Havia uma disciplina em que analisávamos a Lei de Bases em Administração Escolar ... e eu senti-me assim um bocadinho ... não me e acho que era importante, se calhar, temos casos práticos dentro da escola, o que é que se faz, o que é que, pronto, acho que nesse aspeto seria importante.</p> <p>(...) Os professores menos bons, acho que simplesmente estavam aqui, transmitiam o que tinham de transmitir ... acho que, se calhar, é um bocadinho mau estar a dizer que é o empenho, não se empenhavam...</p> <p>(...) acho que criavam uma barreira entre nós ... ou estarmos naquelas aulas em que só líamos, líamos e ouvíamos acetatos, acetatos, e se calhar aquilo depois espremido não saía ali grande coisa.</p> <p>(...) Tive uma disciplina que foi um bocadinho mais complicada. Acho que a avaliação não foi assim tão justa.</p> <p>(...) Foi uma disciplina um bocadinho complicada. Tínhamos que fazer um trabalho, mas depois a avaliação e a atribuição ... os critérios não eram assim muito concretos... lembro-me que me marcou pela negativa.</p>	

		partilha	<p>(...) O projeto ... eu tive uma ideia esquisita e aquilo não saiu nada de interessante.</p> <p>(...) relação com os colegas, como é que era?</p> <p>(...) Eu acho que, na minha turma, concretamente, havia, como em todo o lado, pessoas muito diferentes ... eu acho que depois também, devido à organização da avaliação ser por trabalhos,</p> <p>(...) acho que as pessoas juntavam-se muito por grupinhos e não posso dizer que fosse um grupo ótimo.</p> <p>(...) A minha turma não era um grupo coeso. Havia ali muitas diferenças.</p> <p>(...) eu acho que se levou, cada um, de vez em quando, lá com mais confusão, ou menos confusão, acho que se levou bem depois.</p>	
Marcas mais positivas experimentadas durante o curso	<p>Os estágios</p> <p>A experiência o 1º ciclo</p> <p>A preparação em Matemática</p>	<p>. Experiências que marcaram pela positiva</p> <p>. Experiência que correram bem</p> <p>Boa preparação científica e metodológica em matemática</p>	<p>(...) Eu acho que foram os estágios e a experiência no 1º ciclo</p> <p>(...) porque, de certa forma foi algo diferente ... uma experiência que me marcou pela positiva.</p> <p>(...) foram se calhar momentos com os quais, se calhar, eu não estava a contar e que correram muito bem e talvez daí terem marcado.</p> <p>(...) Também marcou relativamente à matemática</p> <p>(...) nós aqui levamos uma boa formação em relação à matemática, uma boa formação e aprendi certas coisas que, enquanto aluna, nunca me tinha apercebido que devia raciocinar daquela forma e isso também marcou, ... estratégias e formas de raciocínio, sim</p>	
Marcas mais negativas experimentadas durante o curso			<p>(...) não tenho assim nada que possa dizer que tenha marcado pela negativa .</p>	
Aspetos que gostaria de	Disciplinas	. Maior componente prática	<p>(...)em relação às ciências, por exemplo, acho que nós temos falta de conteúdos mais práticos, mais experiências.</p>	

ver alterados no Plano de Estudos do curso		<ul style="list-style-type: none"> . Maior ligação à prática . Mais atividades experimentais 	(...) Nós às vezes, nas nossa aulas, temos que realizar atividades práticas e experiências com os alunos e acho que aqui essa parte falhava um bocadinho. Não nos davam tantos meios para nós, como professores depois irmos transmitir aos miúdos.	
Aspetos imprescindíveis na preparação de um futuro professor	Boa preparação Importância da experiência	<ul style="list-style-type: none"> . Científica . Didática . Contextos inovadores 	<p>(...) Acho que é imprescindível, claro, ter bons conhecimentos acerca daquilo que vai lecionar, acho que isso é essencial e acho que isso nem sempre acontece</p> <p>(...) Depois, imprescindível, ser-lhes dado, se calhar alguns meios para se saber lidar com os alunos, mesmo, a nível de comportamento, a nível de estratégias para chegar até aos miúdos.</p> <p>(...) se o professor tem bons conhecimentos e tem ferramentas para conseguir, claro que não saímos da faculdade já com tudo.</p> <p>(...) É a prática e a experiência que depois nos vai dando isso, mas eu acho que isso são pilares essenciais.</p>	
Sentimentos experimentados após a conclusão do curso	De Medo	<ul style="list-style-type: none"> . Medo de falhar . Medo de não ser capaz 	(...)/depois de concluir o curso ... tive medo	
Principal preocupação à conclusão do curso	Colocação Concursos Preparação para a docência	<ul style="list-style-type: none"> . Dúvidas face à colocação . Dúvidas face aos concursos . Sentimentos de insegurança 	<p>(...) A principal de todas é aquela que todos nós sabemos. É pensar “será que vou conseguir agora ...”, ouve-se falar tanta coisa, que está difícil, “será que eu vou conseguir pôr em prática o curso que tirei?”.</p> <p>(...) Enviei currículos, imensos currículos para colégios. Foram cento e tantos, portanto esse foi o primeiro passo.</p> <p>(...) Aliás enquanto estávamos aqui no final começamos logo a enviar alguns currículos, eu e mais algumas colegas minhas.</p> <p>(...) Fiz o concurso para as necessidades transitórias... soube do concurso através de conversas entre nós. Foi transmissão de palavras, basicamente foi assim</p> <p>(...) acho que teria sido importante alguém ter vindo cá falar sobre o concurso e vir cá explicar</p> <p>(...) Depois, no segundo ano, sim concorri também às necessidades transitórias, fi-lo sempre.</p> <p>(...) no primeiro ano, estive sempre no centro de estudos ... esqueci um bocadinho o concurso nacional.</p>	

			<p>senti que não, que não era aquilo que eu queria e que não estava a fazer o que eu tinha planeado.</p>	
<p>2º contexto de trabalho</p>	<p>Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)</p> <p>Constrangimentos do trabalho nas AEC</p> <p>Centro de estudos</p> <p>Contacto próximo da realidade docente</p>	<p>Contexto diferente</p> <p>Não era considerada professora</p> <p>. Num outro centro de estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> - algumas horas <p>. Experimentou situação menos agradável</p> <ul style="list-style-type: none"> - foi agredida fisicamente - sabia que havia alunos difíceis - nunca imaginou que lhe pudesse acontecer - não desanimou 	<p>(...) senti que queria era estar num contexto diferente daquele.</p> <p>(...) No segundo ano soube e entretanto tive conhecimento das AEC e consegui então ficar com seis horas de AEC, durante todo o ano, em atividades de ciências experimentais</p> <p>(...) era até uma coisa que estava dentro da minha área e que foi importante.</p> <p>(...)basicamente nas AEC os miúdos tinham que fazer experiências, atividades.</p> <p>(...)Se bem que eu sentia que os alunos não nos viam a nós como professoras, era um bocadinho diferente da forma como viam a professora titular.</p> <p>(...) Eu gostava de ter uma posição diferente, ali perante os miúdos, o que nem sempre acontecia.</p> <p>(...) e consegui mais outras horas de centros de estudos, mas não eram como no ano anterior, não era todos os dias.</p> <p>(...) já tive um contacto de escola, também um bocadinho diferente.</p> <p>(...) Eu tinha miúdos de segundo e de quarto ano, aqui em Benfica, mas não correu muito bem num aspeto ... um aluno de segundo ano ... não sei o que é que lhe passou pela cabeça, partiu-me o nariz, portanto, logo no primeiro ano, em estreia na escola, digamos que não foi uma experiência agradável.</p> <p>(...) não fiquei traumatizada ... eu nunca imaginei uma situação destas.</p> <p>(...) Obviamente sabia que havia alunos complicados e situações complicadas, mas nunca imaginei a viver, eu própria, uma situação destas. ... foi um momento menos feliz.</p>	
<p>O 3º ano de inserção na</p>	<p>Colocação nas AEC</p>	<p>. Até dezembro</p>	<p>(...) No terceiro ano, depois de ter concluído o curso continuei novamente nas AEC até dezembro.</p>	

<p>profissão 1ª colocação na escola pública</p>	<p>Colocação no 2º Ciclo do Ensino Básico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 14h . A 5 de dezembro - lecionar Matemática - horário incompleto (até dezembro) - horário completo após dezembro .. substituição (de dezembro até final do ano letivo) 	<p>(...) Aí já tinha várias, tinha umas catorze. (...) Em dezembro, no dia 5 de dezembro fiquei colocada com uma das cíclicas. Aí fiquei colocada então no segundo ciclo com matemática (...) Até ao final de dezembro tinha catorze</p> <p>(...) depois porque fui substituir uma professora que se reformou e no final de dezembro saiu outra professora e então fiquei com o horário das duas e então fiquei com horário completo, fiquei com 22 horas até agosto. (...) fiquei mesmo só com matemática, nesse ano, só com turmas de sexto ano.</p>	
<p>A 1ª Colocação na escola Pública</p>	<p>Experiência positiva</p> <p>As turmas</p> <p>Trabalho com os alunos</p> <p>A relação com os pais</p> <p>A relação com as colegas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Sentiu-se bem . Turmas muito boas em aproveitamento . Turmas mais fracas . correu bem . Hoje teria feito de outro modo <ul style="list-style-type: none"> - implementação de atividades mais práticas - receou perder o pé . Não contactou com os pais . Boas relações <ul style="list-style-type: none"> - de apoio - de ajuda 	<p>(...) Senti-me bem. Eu gostei da experiência, até porque era diferente.</p> <p>(...) Tinha turmas muito boas, mesmo e depois tinha outras turmas um bocadinho mais fraquinhas. Mas correu muito bem.</p> <p>(...) Acho que se tivesse sido agora, teria feito outras coisas. Tinha-me aventurado um bocadinho mais com trabalhos mais práticos. (...) Na altura, se calhar tinha um bocadinho mais de receio de ir por aí ... mas acho que o trabalho também correu bem.</p> <p>(...) No primeiro ano nunca contatei com os pais.</p> <p>(...) a relação com os colegas foi boa ... Apoiaram-me imenso, ajudaram. (...) Como sabiam que era a primeira vez que estava propriamente a lecionar, perguntavam se precisava de alguma coisa. Foram super prestáveis.</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> - por ser a 1ª vez que estava a lecionar - relacionava-se mais com os colegas ias novos - estabelecimento de boas relações com a coordenadora . Bom ambiente de escola . Boas relações 	<p>(...) Gostei bastante do ambiente da escola.</p> <p>(...) Havia também uma mistura entre professores mais novos e professores mais velhos e correu bem, por acaso gostei mesmo.</p> <p>(...) Eu acompanhava os mais novos mas também havia, especialmente a nossa coordenadora, foi super impecável connosco.</p> <p>(...) A minha relação com os assistentes operacionais foi boa ... Sempre na conversa.</p>	
Sentimentos experimentados face ao conhecimento da colocação	<ul style="list-style-type: none"> . Felicidade . Concretização de um desejo . Ansiedade 	<ul style="list-style-type: none"> . Por ter conseguido colocação - numa escola “a sério” - por poder dar aulas . Foi resolvida com - concretização do trabalho com os alunos - os resultados positivos do seu trabalho 	<p>(...) Sentia-me realmente feliz por ter conseguido, especialmente porque achava que iria ser colocada na cíclica antes e não fui e depois fiquei super feliz e com vontade de estar numa escola a sério e dar aulas.</p> <p>(...) O sentimento foi a concretização de um desejo. Já tinha acabado o curso há dois anos e não tinha surgido nada real.</p> <p>(...) Muita ansiedade mas depois a pouco e pouco senti ali uma certa concretização e realização daquilo que eu queria e acho que as experiências positivas com os alunos que eu vivi foram ao encontro das minhas expectativas.</p>	
Receção à entrada na profissão	. Boa receção	<ul style="list-style-type: none"> . Pelo diretor da escola - explicou o 	<p>(...) Receberam-me muito bem.</p> <p>(...) Lembro-me que fomos (porque fui eu e outra professora que entramos naquela altura), fomos recebidas pelo diretor da escola que explicou mais ou menos como é que funcionava a escola, qual ia ser o</p>	

		<p>funcionamento da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - aspetos relacionados com o horário - mostraram-lhe a escola 	<p>meu horário, porque é que eu tinha aquele horário. (...) a coordenadora do grupo de matemática mostrou-me a escola.</p>	
<p>Marcas positivas da 1ª experiência de inserção na profissão</p>	<p>Apoio recebido dos colegas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . particularmente de uma colega - perguntava-lhe como corria o trabalho com os alunos - partilhou materiais 	<p>(...) Em relação aos aspetos positivos acho que posso destacar o apoio que recebi dos colegas, especialmente de uma das colegas que se reformou. (...) Ia lá várias vezes perguntar, como é que estava a correr com os meninos ... (...) Deu o material que ela tinha, testes e outras coisas</p>	
<p>Marcas negativas /constrangimentos da 1ª experiência de inserção na profissão</p>	<p>Dificuldades no trabalho com uma das turmas</p> <p>Resolução das dificuldades</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Problemas de comportamento . Problemas de aprendizagem a matemática . Experimentou a implementação de várias modalidades de trabalho 	<p>(...) Aspetos negativos ou constrangimentos senti algumas dificuldades, novamente, numa das turmas em que tinha uns elementos, miúdos um bocadinho mais complicados de se levar e tinham imensas dificuldades na matemática. (...) Uma das turmas da tarde era mesmo muito complicada. Acho que esse foi o meu maior constrangimento e dificuldade. (...) Havia dias em que dava para resolver a bem, ou havia dias em que tentei fazer ... juntá-los trabalhos de grupo, na aula, mesmo dentro da aula, porque havia alunos com muitas dificuldades. (...) Havia dias que corria bem e havia dias que não corria tão bem. Fui experimentando diferentes situações. Uma funcionavam melhor, outras nem tanto.</p>	
<p>Apoios solicitados/apoios obtidos</p>	<p>Diretora de turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Deu conforto - apoiou - mostrou-se disponível para ajudar em situações futuras 	<p>Tive o apoio da diretora de turma, essencialmente. (...) Ela já tinha muitas queixas de outros colegas --- senti algum conforto e disse que se tivesse algum problema que falasse com ela. Senti algum apoio por parte dela nesse aspeto.</p>	
<p>Importância do trabalho noutros contextos como</p>	<p>. Foi muito importante</p>	<p>. Foi importante não ter parado</p>	<p>(...) Sim, sim. O facto de ter estado em contacto com as crianças e de certa forma não ter parado, não ter mudado completamente de ramo. Isso foi importante.</p>	

preparação para o desempenho da função docente		<ul style="list-style-type: none"> - ter trabalhado na área . Ganhou experiência - a gerir conflitos - a gerir o tempo - a diversificar o trabalho - a estabelecer boas relações de trabalho com os alunos 	<p>(...) Afinal foi o ano inteiro que eu tive que gerir conflitos ... eu própria tinha que gerir o meu tempo porque tinha vários miúdos para ajudar e acompanhar</p> <p>(...) Foi um trabalho produtivo e acho até que foi um trabalho que marcou os alunos, especialmente agora, como os tenho novamente, ao fim destes anos, eles às vezes ainda me veem falar.</p>	
Concretização de expectativas	. Concretizou muitas das suas expectativas	<ul style="list-style-type: none"> . Colocou em prática aprendizagens da FI . Estabeleceu boas relações de trabalho <ul style="list-style-type: none"> - com colegas - com AO . Sentiu-se bem na escola . Sentiu que era diferente da situação de estágio <ul style="list-style-type: none"> - esteve sozinha pela primeira vez - 	<p>(...) Acho que ali se concretizaram, finalmente concretizaram-se, sim.</p> <p>(...) Consegui pôr em prática algumas coisas que tinha aprendido.</p> <p>(...) A nível pessoal, com auxiliares e professores, nunca tive nenhum conflito, portanto ... e acho que era importante isto acontecer.</p> <p>(...) Sentia-me bem naquela escola. Acho que nem sempre nos acontece. Ali sentia-me bem.</p> <p>(...) Eu acho que o contexto de estágio em sala de aula é diferente, primeiro porque estamos pela primeira vez sozinhos</p>	
Principais preocupações/dificuldades	Sentimentos de impreparação	<ul style="list-style-type: none"> . Organização e desenvolvimento curricular <ul style="list-style-type: none"> - gestão dos conteúdos - gestão dos tempos - gestão dos 	<p>(...) eu senti, especialmente nessa parte de gerir a turma, senti aí que não estaria tão bem preparada para ensinar.... e que se calhar não tinha tempo. (...) Senti dificuldade em gerir a planificação no que diz respeito ao tempo. (...) Senti também dificuldade na gestão mesmo do comportamento e algum conflito que às vezes surgia.</p> <p>(...) Em relação ao comportamento deles eu acho que quando nós estamos a pedir-lhes qualquer coisa e eles não faziam. É o enfrentar para ver até onde é que conseguem ir. Certas vezes eles põem-nos em</p>	

	<p>Das práticas idealizadas às práticas possíveis</p> <p>dificuldades na relação com as colegas</p>	<p>comportamentos /disciplina</p> <p>. Dificuldades de concretizar práticas usadas na formação inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> - planificação - insuficiência de tempo <p>. Adequação das práticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - às realidades encontradas - às suas possibilidades de concretização <p>. Preocupação com os alunos com mais dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> - encontrar/adequar estratégias facilitadoras da aprendizagem <p>. Dificuldades em dar opiniões nas reuniões de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> - em intervir - não se sentia à vontade por não conhecer as colegas 	<p>certas situações que ficamos sem saber o que fazer a seguir e eu não gosto dessas situações.</p> <p>(...) Em relação às aulas, nós saímos da formação inicial com a ideia de que temos que planificar tudo direitinho e depois chegamos lá e aquilo passa tudo a correr ... eu acho que essa parte do floreado que existe no estágio, depois concretizar é muito difícil, especialmente se se está sozinho, porque as aulas de quarenta e cinco minutos passam a correr e depois os alunos começam a dizer que não percebem</p> <p>(...) a gestão do trabalho em sala de aula - em relação às minhas expectativas e ao que eu tinha vivido no estágio - é muito diferente na prática.</p> <p>(...) nos primeiros momentos eu pensava... “ah, tenho que mudar isto, não pode ser assim, tenho que abreviar, porque estou sozinha e tenho que começar estratégias para a coisa funcionar?”. Daquela maneira, se calhar como tínhamos aprendido, não é tão fácil e não se consegue realmente trabalhar se for assim.</p> <p>(...) Tinha preocupações, especialmente em relação àqueles alunos com mais dificuldades.</p> <p>(...) Tentar com que eles percebessem como é que eu iria transmitir algumas coisas que eles não estavam a perceber.</p> <p>(...) Eu lembro-me que nesse ano consegui estabelecer, com algumas turmas, um horário na biblioteca porque nas aulas não havia tempo suficiente para esclarecer dúvidas e na hora da biblioteca eles vinham ter comigo esclarecer dúvidas e foi engraçada que eles tinham aquela hora livre mas muitas das vezes vinham ter comigo e tiravam dúvidas e isso correu bem.</p> <p>(...) Digamos que nas reuniões eu dava muito pouco, ou praticamente não dava opiniões, eu ficava ali no meu cantinho, ouvia, não era muito de opinar.</p> <p>(...) Não sei, deve ser o meu feitio. Geralmente quando estou num sítio novo prefiro ficar assim sossegada e a ouvir do que interferir, até porque eu achava que se calhar elas tinham mais experiência, tinham mais a dar do que eu.</p> <p>(...)se calhar também não me sentia tão à vontade, não conhecia ninguém, ... era a primeira vez.</p> <p>(...) Agora já consigo opinar e dizer qualquer coisa. Nesse primeiro ano eu sei que ficava assim mais sossegada.</p>	
--	---	--	--	--

	Preparação do trabalho para os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - por se considerar menos experiente . Planificava sozinha - não pediu ajuda - falava com as colegas - partilhavam materiais 	<p>(...) Nesse ano planificava sozinha. Não fazia com ninguém. (...) eu própria também não pedi ajuda. (...) Claro que às vezes íamos falando, em conversa na sala de professores. Até havia colegas que partilhavam materiais ... a partilha de materiais, sim, acontecia.</p>	
Resolução de preocupações/ emergência de outros	<p>Dificuldades iniciais</p> <p>Planificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Foram-se resolvendo com o tempo - Identificou formas de as resolver . Percebeu o que funcionava melhor - aprendeu a gerir o tempo . Deixou para o ano seguinte - outras formas de fazer . Foi mais um ano de aprendizagem - do que de aplicação prática 	<p>(...) as preocupações e dificuldades foram-se resolvendo ... com o tempo nós vamos conseguindo dar a volta. (...) Em relação às planificações eu sinto que depois consegui perceber o que é que já funcionava e onde é que podia gastar mais tempo</p> <p>(...) Em relação aos alunos, acho que não houve situações que não conseguia gerir tão bem. (...) Portanto, naquele ano fiquei naquela de “para o ano já sei, não posso dizer assim”. Nesse aspeto foi mais um ano de aprendizagem do propriamente de aplicação do que eu queria fazer. S – E surgiram outras dificuldades, ou não? E4 – Não. S – As planificações fazias sozinha ou com alguém? E4 – Nesse ano, sozinha. Não fazia com ninguém.</p>	
Práticas adotadas na sala de aula com os alunos	Aspetos positivos	<ul style="list-style-type: none"> . Construção de materiais na sala de aula com os alunos - permitiu a verificação 	<p>(...) os aspetos mais positivos da minha prática na sala com os alunos foi mesmo a construção de triângulos, na parte dos paralelogramos, foi muito positivo, o facto deles terem o material que eles construíram e que verificaram. (...) Foi muito fácil para eles perceberem o que é que nós queríamos,</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> - os conselhos - as orientações fornecidas - ajuda a elevar a autoestima - conforta 	desabafar.	
Aspetos mais positivos do trabalho	<p>Com os alunos</p> <p>Com os colegas</p> <p>Com as AO</p>	<p>. Ter implementado a hora de apoio na biblioteca</p> <ul style="list-style-type: none"> - os alunos aderiram - os resultados dos alunos foram positivos <p>. Foi bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - semana da ciência - trabalhar para um projeto comum - pelo envolvimento de todos - pela sua participação mais ativa <p>. Boas relações</p>	<p>(...) Um aspeto realmente positivo foi o facto de eu ter estabelecido aquela hora na biblioteca e eles aparecerem, acho que foi muito importante e eu nem estava a contar.</p> <p>(...) Havia momentos em que só apareciam três ou quatro e havia momentos em que apareciam a turma toda.</p> <p>(...) Era complicado chegar a todos, mas eu acho que depois os resultados que os alunos obtiveram também foi muito positivo e deu para perceber que o trabalho realmente é concretizado e que chegamos lá.</p> <p>(...) No trabalho com colegas ... também foi bom, sim.</p> <p>(...) Nessa escola foi bom. Tivemos uma semana dedicada à ciência, estávamos todas muito dedicadas a trabalhar e foi muito giro, porque, aí sim, fui um bocadinho mais ativa e gostei, gostei bastante.</p> <p>(...) Eu nunca tive nenhum conflito, nem nenhum problema com os assistentes operacionais. Sempre me relacionei bem com elas e isso foi muito positivo.</p>	
Sentimentos de preparação para o desempenho da função docente	Sentia-se preparada	<p>. Com o tempo percebeu que não estava totalmente preparada</p> <ul style="list-style-type: none"> - a aprendizagem acontece com a experiência 	<p>(...) Eu sentia-me preparada, minimamente ... depois comecei a perceber que se calhar também vai lá com o tempo e perceber “olha isto hoje não funcionou assim, então pronto para a próxima já sei o que é que faço”.</p> <p>(...) O sentir preparada é um bocadinho relativo.</p> <p>(...) Acho que depois temos que ir adaptando o que poderia ter feito. Preparava q.b.</p>	

<p>Sentimentos experimentados face ao grupo de pertença</p>	<p>Sentia-se professora</p> <p>Com os alunos</p>	<p>. Porque estava a ensinar</p> <ul style="list-style-type: none"> - os alunos estavam a aprender - as suas estratégias estavam a funcionar - as relações eram de prof/aluno - ao invés das situações nas AEC (monitora) <p>. Sentiu-se professora no ano anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> - por ter sido prof de ciências - por gostar de lecionar ciências - por ter tido um aboa turma - pelo fato dos alunos estarem motivados para a aprendizagem - pelo fato de ter implementado práticas experienciadas na FI <p>. Foi mais assertiva com os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - havia respeito - havia limites 	<p>(...) sentia-me professora porque estava a transmitir ... os alunos estavam, a ter resultados ... percebi que aquilo até funcionou e eles até perceberam. (...) A própria relação que se cria. Não somos amigos, mas também não sou monitora deles. Acho que se sente que eu sou professora, sim, sabia que havia ali uma relação entre professora/aluno, tanto a nível de ensino como depois pessoal.</p> <p>(...) comecei mesmo a sentir-me professora no ano passado. No ano passado eu gostei imenso. Foi uma experiência mesmo muito boa. Especialmente com o quinto ano.</p> <p>(...) comecei e a sentir professora neste ano ... primeiro porque eu gosto muito de lecionar ciências e no ano anterior tinha tido ciências e tinha tido aquela turma complicada. Portanto estava com ciências, os miúdos eram super interessados, tranquilos e consegui exercer realmente</p> <p>(...)aquilo que eu tinha aprendido na ESE e, se calhar tinha sido a parte prática, consegui finalmente aplicar isso ali na Damaia, no ano passado.</p> <p>(...) Alterei, a minha postura com os alunos e isso fez com que depois, ao longo do ano desse para quebrar e a coisa fosse muito mais natural, muito mais ..., havia ali aquele respeito e havia aqueles limites</p> <p>(...) ao fim de um tempo de lá estar, comecei a identificar-me com os colegas</p> <p>(...) Já me sinto muito mais à vontade para dar a minha opinião e para ...</p>	
---	--	---	---	--

	Relação/identificação com as colegas	<p>. Com facilidade numas escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque tem colegas suas mais novas - com quem fala e partilha interesses comuns - exprimia opiniões - dava sugestões <p>. Com dificuldade noutras</p> <ul style="list-style-type: none"> - dispõem de ambientes estranhos - relações entre colegas de afastamento - não sente ligação à escola 	<p>comecei a ter este à-vontade na Damaia. Acho que na Damaia, pelo facto de ter colegas minhas com quem falava diariamente, acho que não ficava assim inibida de falar ... já conseguir mais exprimir a minha opinião e dar as minhas sugestões.</p> <p>(...) Agora estou a sentir alguma dificuldade porque, ainda por cima, estou em duas escolas.</p> <p>(...) Aqui na Quinta de Marrocos, não sei, é muito estranho mas não sinto ligação à escola. A relação na escola é esquisito, é assim tudo muito afastado, não há, não dá para estabelecer aquela relação</p>	
A colocação no 4º ano de inserção na profissão	Escola Pública	<p>. Em oferta de escola</p> <p>. Com horário completo</p> <p>. Início em setembro</p> <p>. Responsável por</p> <ul style="list-style-type: none"> - lecionar matemática e ciências ao 5º e matemática ao 6º ano - DT do 5º ano 	<p>(...) no ano seguinte fiquei na Damaia ... fiquei com duas turmas, uma de quinto e uma de sexto, com a direção de turma da de quinto e tinha matemática e ciências na de quinto e só matemática na de sexto.</p> <p>(...) Dava horário completo. Vinte e duas horas.</p> <p>(...) E entrei logo em setembro ... Mas foi com oferta de escola ... não foi em concurso.</p>	
Preparação para o desempenho da função docente (5º ano)	Maior preparação para o trabalho com os alunos	<p>. A nível prático</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque tinha adquirido experiência 	<p>(...) no 5º ano já me senti mais preparada para o trabalho com os alunos.</p> <p>(...) aqui já me sentia mais preparada, tanto a nível prático, porque já tinha a experiência anterior, como a nível da relação com as colegas, umas vez que na Damaia estávamos um grupo de colegas da ESE e</p>	

	Preocupações /dificuldades	<p>. Ao nível da relação com as colegas</p> <ul style="list-style-type: none"> - corpo docente dispunha de colegas mais jovens - ex colegas da Formação Inicial <p>. Trabalho da DT</p> <ul style="list-style-type: none"> - por ser a 1ª vez que desempenha esta função - por desconhecer os procedimentos da função 	<p>acho que aí havia um suporte maior.</p> <p>(...) a principal preocupação agora foi com a direção de turma, porque foi a primeira vez que iria ter uma direção de turma e não fazia assim grande ideia como é que, quais os tramites de ser diretor de turma.</p>	
	Apoios solicitados/apoios obtidos Funções da DT	<p>. Ajuda da coordenadora dos DT</p> <ul style="list-style-type: none"> - prestou para ajudar sempre que necessário - o apoio revelou-se útil dado que era a pior turma 	<p>(...) Sim, a coordenadora dos diretores de turma era impecável e logo de início prestou-se sempre que fosse necessário a ajudar-nos, impecável.</p> <p>(...) Só que a minha direção de turma era assim um bocadinho complicada.</p> <p>(...) concluímos depois, que era a pior turma de quinto ano e foi um ano catastrófico, nesse aspeto. A turma tinha alguns elementos que juntos eram bombásticos.</p>	
	Relação com os pais Relação com colegas	<p>. De dificuldade</p> <ul style="list-style-type: none"> - com os pais dos alunos mais difíceis <p>. Fechou-se um pouco</p> <ul style="list-style-type: none"> - no grupo da ESE 	<p>(...) a relação com os pais também não era fácil, especialmente com os pais daqueles alunos. Com o aluno mais complicado, a relação com a mãe na era nada fácil também, nada mesmo.</p> <p>(...) A mãe também era assim um bocadinho conflituosa, a achar que nós fazíamos um bocadinho de perseguição ao filho.</p> <p>(...) na relação com os colegas eu acho que ... havia o grupo da ESE e os outros</p> <p>(...) Eu acho que nós nos fechamos um bocadinho aqui no grupo da</p>	

	Relação com AO	<ul style="list-style-type: none"> - sem intenção - grupo das outras colegas - por já se conhecerem <p>. Apoio dos colegas do conselho de turma</p> <ul style="list-style-type: none"> - foram impecáveis <p>. Se problemas</p>	<p>ESE e não sentimos, eu pessoalmente não senti</p> <p>(...) sentimos muito o apoio dos professores do meu conselho de turma e foi sempre tudo impecável e portanto não senti constrangimentos em relação aos colegas.</p> <p>(...) Aconteceu porque nós já nos conhecíamos e acho que isso facilitou um bocadinho manter. Se calhar, se chegássemos lá e não conhecêssemos ninguém tentávamos, mas ali como já nos conhecíamos, tentamo-nos fechar. Não foi de propósito, não foi intencional, eu acho que havia uma certa simpatia e foi assim.</p> <p>(...) A relação com a s AO era sem problemas ... pacífico</p>	
	Preocupações na sala de aula com os alunos	<p>. Preocupações com a manutenção da disciplina</p> <ul style="list-style-type: none"> - para conseguir dar as aulas - para conseguir aproveitamento nos alunos <p>. Preocupações nem sempre conseguidas</p> <ul style="list-style-type: none"> - os alunos portavam-se melhor com prof. do sexo masculino <p>. O 1º 5º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - teve apoio das colegas - planificação do trabalho em conjunto <p>. Gestão do tempo</p>	<p>(...) em relação ao trabalho na sala de aula com os alunos neste 5º ano.... essencialmente era manter os alunos sossegados e calados e se não fosse isso era muito complicado porque eles facilmente faziam comentários e se levantavam.</p> <p>(...) Portanto a minha preocupação essencial era manter a ordem na turma e que houvesse o máximo de sossego para se conseguir dar as aulas ... e eles terem aproveitamento.</p> <p>(...) Nem sempre. Foi complicado.</p> <p>(...) Chegamos à conclusão que os alunos só se portavam minimamente bem nas aulas dos professores homens</p> <p>(...) Agora já se iam esbatendo, portanto em relação aos que estavam no sexto ano eu já tinha tido aquela dose de sexto ano, no ano anterior, portanto já sabia mais ou menos como gerir, portanto essas dificuldades nesse ano não foram as principais, não.</p> <p>(...) Em relação ao quinto ano ... era novidade, no quinto ano eu só tinha dado em estágio, mas como nós tínhamos muito apoio e como nós planificávamos muitas aulas em conjunto e tentávamos perceber como é que as coisas funcionavam.</p> <p>(...) a gestão do tempo... foi mais fácil... já andava nisto há algum tempo</p>	

	resolvidas	<ul style="list-style-type: none"> - com menos dificuldades - devido à experiência adquirida 		
	Dificuldades na DT	<ul style="list-style-type: none"> . Mantiveram-se até final do ano - os problemas mantiveram-se - houve alunos suspensos . Contou com o apoio da direção - com apoio de uma socióloga - com um gestor de conflitos - sem grandes resultados causa - alunos muito problemáticos 	<p>(...) as preocupações e dificuldades que senti em relação, principalmente à direção de turma, mantiveram-se até ao final do ano ... infelizmente, os problemas mantiveram-se. Houve alunos que foram suspensos dez dias</p> <p>(...) aqui neste caso, para os conflitos e para a dificuldade que havia em gerir aquele grupo, a coordenadora não deu apoio, também não falei muito com a coordenadora. Falei com elementos da direção.</p> <p>.</p> <p>(...)... nós tínhamos uma socióloga na escola e a socióloga quase todas as semanas ia a formação cívica. Foi a socióloga e foi outro senhor que geria conflitos na escola e a situação ...</p>	
	<p>Aspetos mais positivos</p> <p>Aprendizagens realizadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Aprendizagem realizada - face às atitudes a tomar com este tipo de alunos . Importância de ter uma equipa na retaguarda - a quem apresentar os problemas 	<p>(...) os aspetos mais positivos desta experiência, em termos dos alunos, dos colegas, dos pais eu acho que aprendi imenso, apesar de ter sido assim difícil</p> <p>(...) acho que consegui perceber que é importante que os alunos percebam que há consequências para esse tipo de atitudes ...e isso eu aprendi.</p> <p>(...) Aprendi que com o apoio dos colegas e o suporte dessa parte que está depois por detrás de um diretor de turma, que pode não melhorar, ou não fazer milagres mas é uma grande ajuda, porque às vezes a pessoa sai dali e depois já não sabe o que é que pode fazer e há sempre ali alguém que aconselha, que ajuda, que interfere de uma maneira</p>	

	<p>Importância de ter uma equipa de apoio na retaguarda</p> <p>Trabalho com os pais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a quem pedir orientação e ajuda falar - o apoio dos colegas <p>. Perceberam o problema</p> <ul style="list-style-type: none"> - demonstraram compreensão pelo trabalho dos professores do conselho de turma - perceberam que o problema não estava nos professores 	<p>positiva e isso foi muito bom.</p> <p>(...) os aspetos positivos em relação aos pais ... houve, porque apesar de tudo, os pais nas reuniões dos outros alunos que se portavam bem (e receei que eles, por vezes, tivessem uma postura mais acesa e mais negativa, mas não) compreenderam</p> <p>(...) a escola, apesar de tudo, tomou medidas e os alunos é que dificilmente se endireitavam.</p> <p>(...) Apesar de tudo, os pais demonstraram compreensão, agradeceram o trabalho dos professores do conselho de turma, portanto acho que houve aspetos muito positivos porque eles ficaram a perceber que o problema não estava em nós e que aquele era um problema que já vinha de trás e claro que preferiam que a situação se alterasse</p>	
	<p>Práticas adotadas</p>	<p>. Utilizou a projeção com data show</p> <ul style="list-style-type: none"> - estratégia motivava os alunos <p>. Realizou experiências em Ciências</p> <p>. Atividades práticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - resultavam melhor - com as turmas problemáticas - os alunos manifestavam-se mais motivados para a aprendizagem <p>. Revelou maior dificuldades no ensino da matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - necessidade de 	<p>(...) Comecei a utilizar bastante a projeção, com o retroprojetor, o data show e isso é importante porque chamava a atenção dos alunos.</p> <p>(...) em ciências tinha as experiências, que podiam, às vezes ser mais complicadas, mas que consegui fazer algumas atividades ainda com estes alunos e por acaso, nesse aspeto correu bem.</p> <p>(...) as atividades mais práticas também ajudaram a captar a atenção dos alunos e motivá-los para as aprendizagens</p> <p>(...) era mais difícil em matemática do que nas ciências, mesmo quando estavam todos.</p> <p>(...) Acho que poderia ter feito outro tipo de trabalhos em matemática, já que em ciências às vezes é o que corria melhor e às vezes, se calhar, poderia ter feito outro tipo de aulas para ver se corria melhor. .</p>	

		<p>inventariar estratégias mais motivadoras para os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - que permitam maior envolvimento no trabalho - diminuam os conflitos 		
	Preparação para o trabalho burocrático	<p>. Ausência de preparação para o trabalho burocrático</p> <ul style="list-style-type: none"> - desconhecia as funções da secretária 	<p>(...) Não, acho que não estava preparada para o trabalho burocrático. Tanto que em relação a ser secretária eu nem tinha bem ideia do que é que fazia e acho que nesse aspeto aqui na ESE não nos preparam.</p> <p>(...) Eu sei que quando nós estivemos em estágio eu vi imensa documentação do diretor de turma, vi um PCT, etc. mas concretamente, não tinha a noção ao certo das funções do diretor de turma, de um secretário e acho que aqui essa parte falhou um bocadinho.</p>	
	<p>Aspetos mais positivos no trabalho com os alunos</p> <p>Aspetos mais positivos com os colegas</p>	<p>. Alunos muito participativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - que questionavam - que revelavam interesse face à aprendizagem <p>. Experiências de trabalho colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - com colegas - na DT 	<p>(...)os alunos neste 5º ano eram muito participativos e ativos e portanto quando fazia as atividades eles punham questões, estavam interessados naquilo em que estávamos a fazer.</p> <p>(...) Eu acho que isso é bom, quando sentimos que os miúdos estão ali a gostar e a quererem mais daquilo que estão a fazer.</p> <p>(...)Houve uma colaboração excelente entre colegas ... Continuamos a fazer as planificações em grupo e a partilhar Temos uma hora comum a todos</p> <p>(...)Também houve uma grande colaboração entre o meu trabalho de secretária e a diretora de turma.</p>	
	Principais dificuldades	<p>. Dissipam-se com a experiência</p> <ul style="list-style-type: none"> - não apresentou problemas em lidar com as turmas 		
	Aspetos mais negativos	. Horário do ano anterior	(...)Eu acho que os horários que eu tive foram sempre horários com que	

		- mais sobrecarregado	sempre consegui que fossem flexíveis e que consegui que não me posso queixar. (...) No ano passado, tinha um horário um pouco mais carregado que basicamente passava das oito da manhã até depois das cinco na escola,	
Praticas iniciais versus praticas pedagógicas hoje	Diferenças na preparação das aulas	. Hoje - de modo mais despreocupado - planifica melhor - de modo menos exaustivo - não delinea ao pormenor como no início - percebeu como melhorar a gestão do tempo e dos conteúdos - sente-se mais à-vontade - pretende continuar a melhorar	(...) Sim, há diferenças em termos da preparação das aulas desde o início do meu desempenho docente até hoje. (...) A preparação das aulas já não é feita de uma forma tão preocupada. (...) Acho que já giro muito melhor a parte da planificação. Já não é tão, uma coisa tão assustadora, mais tranquila e ao mesmo tempo melhor também. (...) Acho que a pessoa acaba, ao fim de algum tempo, por se aperceber mais ou menos como é que as coisas funcionam e não precisam de estar ali a delinear tudo ao pormenor (...) e acho que já consegui perceber a gestão do tempo, mais ou menos o tempo que os alunos demoram, se tiverem um exercício para resolver. (...) Sinto-me muito mais à vontade. Acho que não tenho tanto aquela preocupação de ver agora quem é que vai fazer a seguir. Acho que consigo delinear melhor mentalmente a estrutura da aula agora do que quando se começou. (...) ainda há diferenças entre aquilo que tu proponhas fazer, antes de começares a dar aulas e o que fazes agora acho que sim, acho que já estou nesse patamar de fazer aquilo que eu imaginava ... ainda quero melhorar.	
Aspetos facilitadores à integração dos novos professores	Da responsabilidade do Coordenador de Departamento	. Fazer a apresentação do novo professor - apresentar-lhe a escola, colegas - explicar a organização da escola	(...)Eu acho que poderia ser feito, por exemplo, pelo coordenador de departamento. (...) Eu acho que, não estou a dizer que se fizesse uma reunião de propósito, mas eu acho que poderia ser o próprio coordenador de departamento a fazer a apresentação, a apresentar a escola. (...) Saber mais ou menos como é que a escola se organiza, acho que isso era importante, que ajudava e facilitava muito mais a integração dos professores na escola.	
Existência de uma estrutura de apoio na escola ao novo professor	Não considera necessária a existência de estruturas de apoio	. Considera que deveria haver um elemento para apoiar/informar o novo	(...) Acho que não é necessário a existência de uma estrutura de apoio na escola aos professores que recentemente entrem na profissão unicamente para dar esse apoio ... mas acho que deveria, se calhar, haver algum elemento, nem que fosse por exemplo da direção, ou então	

		<p>professor</p> <ul style="list-style-type: none">- no que fosse necessário	<p>falar com os coordenadores de forma a que quando chegasse alguém tivesse alguns parâmetros que tivesse que seguir para ajudar à pessoa, eu acho que isso era importante.</p> <p>(...) Não é preciso ser uma coisa específica, mas que houvesse realmente alguém que tivesse incumbido de ter essa tarefa de ajudar, de saber o que é que deveria dar a conhecer e o que era importante para aquele professor.</p>	
--	--	--	--	--