



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Da formação inicial à inserção na profissão

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

Sónia Marisa da Silva Pata

Lisboa 2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Da formação inicial à inserção na profissão

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 de: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira

Lisboa 2012

“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado”.

Roberto Shinyashiki (2011)

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que acreditaram e contribuíram, mesmo que indiretamente, para a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais José Pata e Beatriz Parracho, pelo amor incondicional e pela paciência. Por terem feito o possível e o impossível para me oferecerem a oportunidade de estudar, longe deles, acreditando e respeitando as minhas decisões e nunca deixando que as dificuldades acabassem com os meus sonhos, serei imensamente grata.

Ao meu irmão José e cunhada Sara, por terem sentido comigo, todas as angústias e felicidades, acompanhando cada passo de perto. Pelo amor, amizade e apoio depositados.

Às minhas amigas Céu, Adélia, Ana e Adriana pelas oportunidades oferecidas, pela confiança, por me terem acolhido e por sempre me estenderem os braços nas horas de dificuldade, a minha imensa gratidão.

Aos meus sobrinhos Zé-Pedro e Beatriz, que mesmo de longe sempre estiveram presentes ajudando e torcendo para a concretização deste trabalho. Sem vocês, o sonho não seria possível.

À minha orientadora **Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira**, pelo empenho, paciência e credibilidade, obrigada por tudo.

Aos amigos da turma pelas agradáveis lembranças que serão guardadas e lembradas.

Dedico este trabalho aos meus sobrinhos, pais, irmão, cunhada, familiares, e amigos que de muitas formas me incentivaram e ajudaram para que fosse possível a sua concretização.

DEDICATÓRIA ESPECIAL

Ao meu inesquecível afilhado **David Duarte**
“**KAROXA**” de quem sinto muitas saudades.

“Que os teus olhos sigam ouvindo o vento,
que sintas o perfume do mar,
que sigas pisando a areia,
que as ondas espalhem a doçura e
a suavidade do amor que tinhas à vida!...



“Dentro de mim existe muito de ti!...

Amar-te-ei sempre!...”

Sónia Pata (2011)

Índice

	Páginas:
Introdução	1
CAPITULO I - Enquadramento teórico	5
1. Uma incursão pela formação de professores	6
1.1. A formação inicial	15
1.2. Formação contínua/formação ao longo da vida	18
2. Da formação Inicial ao processo de indução profissional	24
3. A inserção profissional: o início da atividade docente um caminho nem sempre fácil	29
4. A construção da identidade profissional	34
5. Trabalho colaborativo: contextos de trabalho facilitadores da integração dos professores principiantes	36
CAPITULO II - Metodologia da investigação	39
1. Metodologia da investigação	40
1.1. Definição do problema	40
1.2. Natureza do estudo	41
1.3. Participantes	42
2. Opções e procedimentos metodológicos	44
2.1. Técnicas de recolha de dados	44
2.1.1. A entrevista semiestruturada	44
2.1.2. A análise documental	47
2.2. Técnicas de análise de dados	49
2.3. Confiança/validade	51
2.4. Preocupações éticas e deontológicas	51
CAPÍTULO III - Resultados: apresentação análise e interpretação	53
Apresentação, análise e interpretação dos resultados das entrevistas.	54
CAPÍTULO IV - Considerações finais	87
1. Respostas às questões de investigação - principais conclusões	88
1.1. Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão?	88
1.2. Quais as principais dificuldades/problemas com que se defrontaram os novos professores na inserção na profissão?	93

1.3 Como atuam as professoras principiantes? O que mudam nas suas práticas, o que perdura?_____	94
1.4. Como se incrementa o sentimento de pertença ao novo grupo profissional? _____	96
1.5 Quais as particularidades dos contextos de trabalho em que estes professores se encontram integrados que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras da sua inserção profissional?_____	97
2. Conclusões finais_____	100
3. Implicações do estudo_____	101
4. Limitações do estudo_____	101
5 Sugestões para futuras investigações_____	102
Bibliografia_____	103
Anexos_____	118
Anexo 1 – Formalização do pedido de participação aos sujeitos da investigação_____	119
Anexo 2 - Ficha de caracterização dos participantes no estudo_____	121
Anexo 3 - Guião de entrevista individual – professores participantes_____	123
Anexo 4 – Transcrição da entrevista retificada pelo sujeito (E1)_____	127
Anexo 5 - Análise de conteúdo da entrevista (sujeito E1)_____	168
Índice de figuras:	
Figura 1- Áreas temáticas abordadas neste estudo_____	4
Figura 2- Atividade e aprendizagem da docência_____	7
Índice de quadros:	
Quadro 1 – Síntese das principais características das diferentes modalidades de formação contínua._____	22
Quadro 2 - Estudos sobre a entrada do professor para o mundo do trabalho._____	30
Quadro 3 – Caraterização dos participantes no estudo._____	43
Índice de siglas e abreviaturas:	
Art.º - Artigo	
CIT- Construção da identidade profissional	
EFA – Educação e formação de adultos	
FC – Formação contínua	
FI – Formação inicial	
IP – Indução profissional	
N.º – Número	
TC – Trabalho colaborativo	
ESE – Escola Superior de Educação	
ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa	

RESUMO



Resumo

A problemática da inserção profissional dos novos professores tem sido amplamente estudada sob diversas perspectivas das quais destacamos: as dificuldades enfrentadas no início do seu desempenho docente; o vínculo entre inserção e identidade profissional (Martineau & Portelance, 2005); o desenvolvimento da competência ética (St. Vincent 2011); as trajetórias de emprego entre outras. Os resultados destas pesquisas têm revelado o tipo de problemas enfrentados pelos novos professores à entrada na carreira docente e confirmado que nem todos se iniciam de modo tranquilo.

É sobre esta problemática que pretendemos desenvolver a nossa dissertação de mestrado focando a pesquisa no percurso profissional de alunos Licenciados pela Escola Superior de Educação de Lisboa nos cursos de formação pré- Bolonha. O objetivo geral do estudo é descrever e compreender o desenvolvimento profissional desses professores, identificar as dimensões mais relevantes, os fatores que o condicionam e os contextos que o limitam ou facilitam, despontando as questões que orientaram o desenvolvimento deste estudo.

O quadro teórico de referência deste estudo assenta essencialmente numa revisão da literatura sobre o desenvolvimento do professor em início de carreira e, do ponto de vista metodológico, recorre a abordagens do paradigma interpretativo, com recurso a abordagens narrativo-biográficas. Como técnica de recolha de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada.

A análise dos dados obtidos, muito embora modelada pelo referencial teórico, seguiu os passos recomendados para a análise de conteúdo, tendo as categorias de análise emergido das respostas dos participantes, procurando-se responder às questões deste estudo. Os resultados do estudo permitem identificar um conjunto de dificuldades experimentadas pelos professores à entrada da profissão, relacionados com constrangimentos da sua formação inicial e com as características dos contextos de trabalho.

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

Abstract

The issue of employability of new teachers has been widely studied under different perspectives from which we highlight: the difficulties faced at the beginning of their teaching performance, the link between integration and professional identity (Portelance & Martineau, 2005), the development of ethical competence (St. Vincent 2011); employment trajectories, among others. The results of these researches have revealed the kind of problems faced by new teachers to enter the teaching profession and confirmed that not all **begin in a quiet way**.

It is on this issue that we intend to develop our dissertation research focusing on the career of students graduates from the School of Education Lisbon in training courses pre-Bologna. The overall objective of the study is to describe and understand the professional development of these teachers, identify the most relevant dimensions, the factors that constrain and contexts that limit or facilitate, emerging issues that guided the development of this study.

The theoretical framework of this study is essentially a review of literature on teacher development in early career, and in the methodological point of view, uses the interpretive paradigm approaches, using biographical narrative approaches. As a technique for collecting data, we opted for semi-structured interview. The analysis of the data obtained, although modeled on the theoretical referential, followed the steps recommended for the analysis of substance and categories of analysis emerged from the participants' responses, seeking to answer the questions of this study. The study results allows to identify a set of difficulties experienced by teachers at the entrance of the profession, related constraints of their initial training and the characteristics of the work contexts.

Keywords: Teacher, teacher professional development; novice teacher; induction training; life stories of teachers.

INTRODUÇÃO

Introdução

“Mais do que em qualquer outra profissão, o primeiro ano de exercício da docência surge como um desafio em que cada nova experiência se assume mais como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência do que como uma fase indispensável ao processo de desenvolvimento profissional”
(Garcia, 2009)

O interesse pelo tema em estudo emergiu após o desenvolvimento de um trabalho solicitado numa das disciplinas do Mestrado em Educação, na área da Supervisão em Educação.

Devido à rápida evolução do conhecimento, à complexidade e imprevisibilidade do ensino, a formação inicial de professores é um período de formação considerado não auto-suficiente e com carácter condicionante para a preparação posterior do profissional (Rodrigues, 2008). Desde a formação inicial que os futuros professores convivem com propostas e teorias contemporâneas sobre o modo de ensinar e aprender, sempre visando a melhoria da qualidade do ensino. Na perspetiva de Hurberman (2000) a entrada na profissão nem sempre é vivida de modo positivo pelos professores principiantes identificando dois estágios nesta fase da carreira docente: o de sobrevivência, em que ocorre o “choque com o real” e o de descoberta, que se resume no entusiasmo inicial.

Com efeito, o corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria, adquirida na formação inicial, e a realidade educativa, a ambiguidade do papel desempenhado pelo educador principiante, numa sociedade em constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que estão atribuídos aos mesmos, logo a partir do seu primeiro dia de profissão, transformam a iniciação num contexto propício ao aparecimento de dúvidas e questões (Silva, 1997).

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a formação inicial, o profissional estaria apto para colocar em prática, para o resto da vida, o que aprendera. Hoje a realidade é diferente, principalmente para um profissional da educação. Um docente deve estar consciente de que a sua formação é permanente e é integrada no seu dia a dia nas escolas. Os desafios que um professor tem de enfrentar são constantes, obrigando-o a manter-se atualizado e a desenvolver práticas eficientes. De acordo com Nóvoa (2007) “ser

professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

As primeiras experiências na docência, realizadas autonomamente, confinam em si, um amplo conjunto de intensas aprendizagens determinantes para a construção e desenvolvimento profissional e pessoal do professor. É na formação inicial que se constrói as bases do seu conhecimento e desenvolvimento profissional e o estágio pedagógico, sendo a última etapa do processo de formação inicial, encerra um ciclo, mas não o processo de formação, devendo funcionar como base para a construção de uma política de formação permanente.

Neste contexto acresce pois a necessidade de se perspetivar a formação ao longo da vida numa lógica que dê continuidade à formação inicial, passando pelo acompanhamento do professor à entrada da profissão e se prolongue no sentido de uma atualização profissional permanente indispensável a uma atuação de qualidade por parte do professor. Para o efeito importa debater qual o papel do professor na relação de ensino e pensar como equacionar a formação de professores no quadro atual.

É no contexto desta problemática que se inscreve a presente investigação, cujo objeto de estudo é analisar as dificuldades enfrentadas pelos docentes no início do seu desempenho, procurando contribuir para a pesquisa e compreensão de processos de desenvolvimento profissional, no âmbito da formação de professores do 2.º ciclo do ensino básico na variante de matemática e ciências da natureza. O objetivo primordial do estudo reside em identificar as dificuldades dos professores, do 2.º ciclo do ensino básico na variante de matemática e ciências da natureza, em início de carreira e compreender os processos e contextos que facilitam a sua entrada na profissão docente.

A problemática exposta apresenta grande relevância na atual conjuntura educativa, não só em contexto nacional mas, também, no contexto europeu uma vez que nos vários países dos Estados Membros se debate e defende a necessidade iminente da qualificação na formação de professores, conducente a um melhor desempenho no quadro do paradigma, anteriormente referido, de aprendizagem ao longo da vida.

Organização do estudo

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos.

Perante as questões colocadas à investigação e ao contexto da mesma, revelou-se pertinente organizar o “Enquadramento teórico” apresentando uma abordagem a quatro grandes áreas temáticas que se configuraram imprescindíveis ao desenvolvimento do estudo. São elas designadamente: Formação de Professores (formação inicial FI e formação contínua – FC); Indução Profissional (IP); Construção da Identidade Profissional (CIP) e Trabalho Colaborativo (TC).

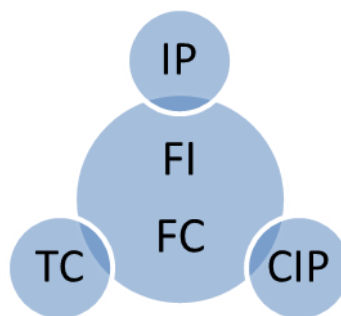


Figura 1: Áreas temáticas abordadas neste estudo

O segundo capítulo apresenta as questões operacionais e concretas da investigação realizada, designadamente a Metodologia - Definição do problema; Natureza do estudo; Caracterização dos participantes; Opções e procedimentos metodológicos: Técnicas de investigação e recolha de dados (a entrevista semiestruturada e a análise documental); Técnicas de análise de dados; Confiança/validade e as Preocupações éticas e deontológicas.

No terceiro capítulo apresentam-se, analisam-se, interpretam-se e discutem-se os resultados obtidos nas entrevistas das professoras participantes.

Por fim, no quarto e último capítulo, procura-se dar resposta às questões do estudo: 1) Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão?; 2) Quais as principais dificuldades/problemas com que se defrontaram os novos professores na inserção na profissão?; 3) Como atuam as professoras principiantes?; O que mudam nas suas práticas, o que perdura?; 4) Como se incrementa o sentimento de pertença ao novo grupo profissional?; 5) Quais as particularidades dos contextos de trabalho em que estes professores se encontram integrados que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras da sua inserção profissional?, a partir dos dados obtidos, concluindo este estudo com um conjunto de recomendações dirigidas à formação e à investigação educacional e assinalam-se possíveis caminhos para linhas de investigação futura.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico

1. Uma incursão pela formação de professores

*“A profissão docente constituiu-se como um sacerdócio,
função que exige para seu exercício uma forte
vocação que implica entrega e sacrifício”
(Perez, 1995)*

A origem da palavra professor nasce do latim “professore”, que significa aquele que professa ou ensina uma disciplina, uma ciência, uma arte, uma técnica, o saber, o conhecimento, sendo que hoje em dia ser professor passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar, interdisciplinar e que, requer do profissional da educa o uma articula o dos saberes de forma significativa, primando por uma visão de totalidade e não fragmenta o, quer na sua forma o continua, quer no desenvolvimento do seu exercício pedagógico (Helatczuk, 2010).

A forma o de professores tem sido motivo de preocupa o ao longo da história e pode afirmar-se que   um dos problemas mais significantes no âmbito dos sistemas educativos. Dispositivos tradicionais de forma o têm evidenciado baixo impacto em virtude da complexidade que reveste o conhecimento. A forma o docente atravessa aspetos subjetivos de identidade, que não se refere a uma apropria o simples de conhecimentos teóricos. Modelos localizados numa didática racionalista focam-se na defini o de aquisi es e metas mensuráveis, treinos sistemáticos e o controlo em cada uma das etapas de forma o (Meschman, Garau, & Labandal, 2012).

A forma o de professores   um conceito complexo que desenvolvido de acordo com a ênfase colocada em determinadas dimensões, componentes e objetivos, conduz a diferentes perspetivas. A forma o de professores   um tema de discussão e reflexões, pois as institui es que promovem reformas educativas nos últimos anos questionam a qualidade da forma o dos professores, a sua competência e a das institui es formadoras (Machado, 2000). Diante da complexidade que se encontra o contexto educacional mais recente, com um conhecimento em rápida transforma o, a docência torna-se cada vez mais uma profissão em constante constru o. Neste sentido, a forma o de professores para começar a atuar precisa de estar atenta a este contexto.

A este respeito podemos consultar o Decreto-lei n.  344/89 de 11 de Outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.  46/86, de 14 de Outubro) que define a forma o de educadores e de professores como um dos vetores fundamentais da nova educa o que se

quer para Portugal. Importa que tal formação seja rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de ensino, aos objetivos gerais prosseguidos globalmente por esse sistema e aos objetivos de cada nível de escolaridade.

A formação dos docentes é uma temática central nos nossos dias e que gera muita controvérsia, visto que existem desafios e necessidades nas diferentes disciplinas, abordagens e modelos, que tentam responder a novos estímulos que implica a tarefa de educar (Álvarez, 2007 citado por Lagos & Alejandra, 2012). Segundo o mesmo autor os desafios e as necessidades podem ocorrer na escola, no professor, na aprendizagem, na gestão, na formação do docente entre outros. Assim, exige-se a formação de profissionais que são capazes de ser flexíveis, que dialoguem e que assumam as tarefas exigidas pela sociedade de hoje.

A este respeito Roldão, na *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, (Lisboa 2007) entende o processo de formação como “um processo epistémico e praxiológico permanente: epistémico porque se trata, no essencial, da construção de um determinado tipo de conhecimento com características próprias e praxiológico porque tal conhecimento se desenvolve sobre, na, e pela reflexão informada sobre uma prática sujeita a constante análise e geradora de novas questões produtoras de conhecimento se, e na medida em que, a sua resolução se sustente em, e mobilize conhecimento formalizado e experiencial e processos de natureza científica.”

A aprendizagem da docência extrapola uma propensão ao “praticismo”, tão comum no contexto de disciplinas curriculares direcionadas à prática e adquire a conjuntura de atividade, voltada a um objeto – o ensino – movida por necessidade – fazer com que o sujeito aprenda – e por motivos – aproximar o sujeito do conhecimento gerado pela humanidade (Ribeiro & Moura, 2012). Em seguida apresenta-se uma figura da autoria do mesmo autor que explica essa relação entre a aprendizagem da docência e a sua condição de atividade:

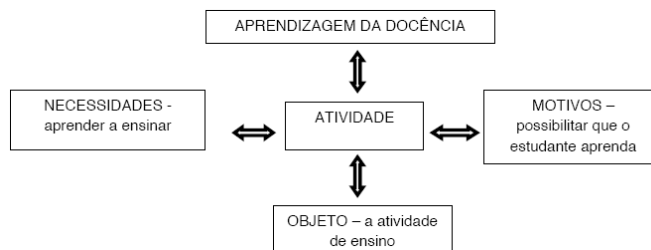


Figura 2 - Atividade e aprendizagem da docência (Ribeiro & Moura, 2012)

Moura (2002, p. 157 citado por Ribeiro & Moura, 2012), acrescenta que “tomar o ensino como uma atividade implica definir o que se busca concretizar com a mesma, isto é, a atividade tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento.”

Na opinião de Roldão (2007), na formação de professores o conhecimento específico, distintivo, requerido para ensinar, é um saber eminente complexo e composto, que não se reduz ao domínio de conhecimentos conteudinais das várias áreas de saber necessárias, nem se reduz ao tantas vezes convocado e louvado “saber prático”- embora os incorpore e exija. Ainda de acordo com a mesma autora, “no caso dos professores, quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que se acabam traduzindo numa tecnicização da atividade. Nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional. Por isso Roldão (2005a citado por Roldão, 2007) considera ser o conhecimento profissional o “elo mais fraco” da profissão docente, aquele em que, em sua opinião, importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento – fatores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional” (Roldão, 2005b citado por Roldão, 2007).

Deste modo, pode-se considerar que a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento e esta melhoria só se alcança através do melhoramento, bem refletido, da competência de ensinar. Por sua vez o aperfeiçoamento da competência de ensinar alcança-se normalmente pela eliminação gradual dos aspetos negativos através do estudo organizado da própria atividade docente. O desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo.” (Stenhouse, 1975, citado por Alarcão, 2001, p.23).

Neste sentido, de acordo com Campos (2002) o objetivo da Formação Inicial de professores é “proporcionar aos 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 de docente”. Sendo que, o sistema de formação de educadores se deve enquadrar na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se no processo mais

amplo do seu desenvolvimento profissional, o que abrange a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada de professores (idem).

O trajeto de formação é entendido como um processo que se inicia muito antes do ingresso da instituição formadora e onde se pode identificar diferentes momentos ou etapas de impacto (Anijovich, Cappelletti, & Marlana, 2012). Ferry (1997 citado por Anijovich, Cappelletti, & Marlana, 2012) define a formação docente como uma jornada que começa com a nossa entrada para a escola como alunos e continua de forma ininterrupta em sucessivas etapas de escolarização e logo durante o exercício da docência, através da socialização profissional e da formação e/ou capacitação docente.

Para Oliveira (2012) a palavra formação é suscetível de múltiplos e diferentes sentidos, (Formar, moldar, instruir, reciclar, capacitar, educar, treinar, aperfeiçoar ...) muitas vezes utilizados como sinónimos. Transporta consigo marcas da sua história, de campos semânticos que precisam de ser contextualizados ao longo do tempo, particularmente, quando ligados à formação de professores.

Ainda na perspetiva de Oliveira (2012), a pesquisa inscreve-se num contexto, cujo tema, formação docente, tem sido apontado como uma palavra de ordem, uma espécie de “bote salva vidas” para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Uma ênfase na temática que se evidencia tanto como matéria em jornais e revistas de ampla circulação nacional e internacional, como nos documentos legislativos, que ao colocarem o professor e a sua formação como focos centrais de discussão, vislumbram, planeiam e anunciam, por assim dizer, medidas e expectativas de novos rumos a serem tomados para a melhoria da educação, corroborando ainda com toda uma visibilidade do tema e influencia mediática de que a “culpa” paira sobre os ombros dos professores quando falamos em qualidade de educação.

Neste sentido, o Documento de Base, documento que surgiu da comissão das comunidades Europeias, na *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, no congresso de Lisboa em 2007 foca-se em diagnosticar as necessidades de formação dos professores. Este documento enuncia, numa perspetiva de valorização da profissão docente, os quatro grandes princípios que deverão constituir uma referência para as políticas a seguir: a profissão de professores deverá ser altamente qualificada, deverá basear-se num processo

formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e baseada em processos de trabalho de parceria (Canário, 2007).

Segundo o mesmo autor, em relação aos contributos que, em convergência com a *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, no congresso de Lisboa em 2007, vão no sentido de aprofundar e enriquecer formulações já avançadas e são de sublinhar, pela sua importância, um conjunto de intervenções, nomeadamente de Portugal, da Finlândia, da Eslovénia, da Holanda e Estónia que dizem respeito à lógica interna dos dispositivos de formação de professores ao nível de cada país e que apontam para a necessidade de:

- ✓ 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 parceria 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 (Estónia);
- ✓ 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 mesmo autor considera ainda que “pode afirmar-se que o problema da formação de professores se resolve, em larga medida, através da intervenção direta no modo de funcionamento das escolas, onde se encontram os mais importantes formadores, ou seja, os professores mais experientes, como foi sublinhado numa das contribuições (Noruega). A ausência de uma articulação coerente e continuada das políticas e práticas de formação de professores afeta a realidade portuguesa, mas tem um carácter mais geral e manifesta-se na “incomunicabilidade” entre os sistemas de formação inicial e contínua, na inexistência de indução profissional, na predominância de um modelo escolar “académico” na formação inicial, numa localização diferenciada das componentes ditas “teóricas” e “práticas” da formação, na localização da formação contínua em sedes exteriores à escola. Deste ponto de vista, para que a formação se possa traduzir num percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional, são indicadas duas condições essenciais: por um lado, o “estabelecimento de parcerias de formação entre instituições formadoras e escolas” e, por outro lado, fazer da formação de professores “um dos elementos da organização das escolas e dos seus projetos” (Portugal).”

Assim, o sistema de formação de professores deve-se enquadrar na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar no processo mais amplo do seu desenvolvimento profissional, o que abrange a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada de professores (Campos, 2002).

Segundo a Comissão Europeia (2002) a Europa da educação e da formação reflete a diversidade linguística, cultural e de sistemas que constituem parte integrante da identidade dos seus países membros e das suas regiões. A educação e a formação têm vindo a desenvolver-se desde há muito em contextos nacionais e num isolamento relativo entre si. Os países e as regiões dispõem de uma grande variedade de instituições de educação e de formação, aplicam regras de admissão diferentes, utilizam calendários letivos diferentes, conferem centenas de graus académicos e qualificações diferentes que refletem uma grande variedade de currículos e regimes de formação. Esta diversidade é altamente prezada pelos países e pelos cidadãos; a diversidade é algo que todos os europeus têm em comum. Ao mesmo tempo, há uma necessidade crescente de cooperação e mobilidade na educação e na formação de modo a possibilitar aos cidadãos beneficiarem da diversidade em vez de serem sujeitos a restrições devidas a limitações resultantes de incompatibilidades.

No quadro atual, formar professores implica a preocupação com a qualidade da sua preparação, que deve ter em conta a sua capacidade de atuação de forma crítica e criativa a partir da perceção da complexidade do sistema educacional. Esta finalidade comporta em si na opinião de Pierson, Freitas, Villani, & Franzoni (2008), inúmeras dificuldades, apresentando nalguns contextos, contornos quase utópicos.

Assim, pensar a formação e a profissionalidade docente levanta-nos hoje em dia um conjunto vasto de interrogações, que vão muito para além dos lugares comuns e dos grandes chavões da formação. Elas não podem deixar de passar pelos problemas do desenvolvimento e da identidade profissional dos professores, pela clarificação do próprio conceito de competências e de competência, pela diferente natureza das competências requeridas pelo desempenho das suas funções na escola, com especial relevo para competências geralmente menos abordadas na investigação e na formação, como as relacionais, éticas e estéticas (Estrela & Freire, 2009).

Neste sentido, a formação, como conceito e prática, tem vindo a assumir concepções muito variadas. Como conceito, tanto é identificada com o conceito de educação, quando assimilada pelos contextos organizacionais escolares ou quando se fala de educação permanente e educação ou formação ao longo da vida, como lhe é atribuída alguma especificidade e autonomia em face dos conceitos de educação, instrução e ensino. Nesta segunda perspetiva – da qual partilhamos – situam-se alguns autores de origem francófona, que atribuem à formação, como conceito e prática, um significado relativamente distinto e autónomo em face do que é definido como educação (Silva A., 2002).

No contexto internacional e de acordo com Niemi (2007), “a formação de professores é organizada, nos países europeus, de formas muito variadas. A duração e a qualidade dos programas variam e os contextos institucionais podem ser muito diferentes quando comparados no seio dos países e mesmo entre países. O estatuto dos professores e da formação dos professores também pode ser muito diversificado na Europa. Um problema comum é o fato de a atratividade da profissão docente ser reduzida e de os professores não estarem muito empenhados na sua profissão, ambicionando transferir-se para outras carreiras melhores e mais desafiantes. Neste panorama, a Finlândia constitui uma exceção, pois a profissão docente encontra-se entre as opções mais procuradas no ensino superior.”

Sendo que a situação na Europa é muito contraditória, como tal o Processo de Bolonha pode unificar o campo tão diversificado da formação de professores, tornando-o mais transparente, dotando-o de estruturas comuns e de sistemas de créditos. Porém, ainda mais crucial que estas questões estruturais é a qualidade da formação de professores. A formação de professores é considerada uma parte integrante do espaço europeu do ensino superior e contempla a exigência de que o estatuto da formação de professores seja equivalente ao de outros setores do ensino superior. Isto implica que já satisfaz os elevados níveis de qualidade académicos em todas as áreas do ensino superior: investigação, ensino e interação com a sociedade. Novos conhecimentos e novas práticas deverão ser produzidos em todas estas áreas. Estes três componentes (investigação, ensino e interação com a sociedade) não se encontram separados e podem mesmo contemplar elementos que se sobrepõem. Se a formação de professores contiver falhas em alguns destes componentes, terá muita dificuldade em preencher os requisitos inerentes ao espaço europeu do ensino superior (Niemi, 2007).

Assim, segundo o Decreto de Lei n.º 74/2006 de 24 de Março “O Programa do XVII Governo estabeleceu como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações.”

De acordo com Niemi (2007), e no sentido de se cumprir o objetivo do ensino superior para os três componentes anteriormente mencionados (investigação, ensino e interação com a sociedade), é necessário essencialmente que a formação de professores satisfaça o pré-requisito de se fundamentar em bases investigativas segundo as seguintes condições básicas:

- Os professores necessitam de um conhecimento profundo sobre os mais recentes avanços da investigação nas áreas curriculares em que ensinam. Adicionalmente, precisam de conhecer as investigações mais recentes sobre como algo pode ser ensinado e aprendido. A investigação interdisciplinar sobre os conhecimentos relativos aos conteúdos disciplinares e aos conteúdos pedagógicos proporciona a

base para o desenvolvimento de novos métodos de ensino que podem ser adaptados para satisfazer diferentes aprendentes.

- A formação de professores em si deve ser objeto de estudo e investigação. Esta investigação deverá fornecer conhecimentos sobre a eficácia e a qualidade da formação de professores implantada de formas diferentes e em contextos culturais diferentes.
- O objetivo é que os professores interiorizem uma atitude profissional orientada para o seu trabalho. Isto implica que os professores aprendam uma abordagem analítica e mais aberta relativamente ao seu trabalho, que tracem conclusões baseadas nas suas observações e experiências e que desenvolvam de forma sistemática os seus ambientes de ensino e de aprendizagem.

O autor considera ainda que o currículo da formação deverá dotar os professores de conhecimentos que levem a considerar-se eles próprios como atores profissionais responsáveis e com direitos e obrigações no processo de desenvolvimento de educação. A tarefa é facilitar a diferentes aprendentes uma melhor aprendizagem. Os professores têm uma função social forte e esta perspetiva deveria ser integrada nos currículos de formação de professores.

Em suma, “a formação de professores é a área de conhecimento, 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” (Garcia, 1999, p.26).

1.1. A formação inicial

“A formação inicial é o primeiro passo do início de um longo e permanente percurso formativo do professor”.

(Campos, 2006)

Como vimos anteriormente, a formação de professores tem sido objeto de interrogação nas últimas década sobre o modelo curricular, o conhecimento de base, necessidade de uma nova epistemologia, o corpo de saberes que fundamenta a ação docente, assim como na própria questão de construção da identidade e da profissionalidade docente (Contreras, 2002; Nóvoa, 1992; Schon, 1983; 1987; Schuman, 1987; Tardif, 2002 citado por Ananias, 2012).

Para Garcia (1999,p. 12) “[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”. Por este fato as preocupações das pesquisas sobre Formação de Professores têm-se ampliado cada vez mais, incidindo não apenas em torno dos cursos de formação inicial, mas englobando temáticas relacionadas com os professores principiantes e com os professores em exercício (Marcelo, 1998 citado por Nono & Mizukami, sd).

A formação inicial é compreendida como um fenómeno multidimensional, no qual interagem aspetos diversos, pessoais, profissionais, sociais, contextuais, experiências de aprendizagem, processos de maturação interna e outros, a formação de professores configura-se como um processo sistemático e organizado, que envolve tanto os que estão na formação básica quanto aqueles que já iniciaram a vida profissional. Coloca-se com maior potencial de mudança quando ocorre na perspectiva dos interesses e necessidades de um coletivo de professores (Garcia, 1999).

Na perspectiva de Landerrière (1981) a formação inicial apresenta-se como um marco muito importante na construção e iniciação da carreira docente. Esta irá contribuir para a construção da identidade profissional do futuro professor, devendo prosseguir ao longo do percurso profissional de forma lógica e integrada, procurando responder às necessidades de outras formações sentidas pelo próprio e às sugeridas ou impostas pelo sistema educativo, que resultam das mudanças socioculturais e/ou do próprio sistema de ensino.

Ponte e Chapman (2008) sublinham a complexidade da formação inicial e referem que nela podem ser identificados muitos fatores, incluindo valores, tipos de conhecimento, competências e atitudes e a serem desenvolvidas pelos candidatos a professores, o contexto no qual a aprendizagem tem lugar, os interesses, as características e os papéis dos participantes no processo, nomeadamente formadores, supervisores universitários, professores cooperantes e alunos. Sendo que a docência é a única profissão na qual o contexto profissional do formando lhe é totalmente familiar, uma vez que dele nunca saiu, há uma mudança de papéis e são diferentes as perspetivas (Santos, 2004).

Neste sentido, segundo Campos (2002) o objetivo da Formação Inicial de educadores é “proporcionar aos 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 de docente”.

Os movimentos mais atuais de formação inicial envolvem a construção de uma nova organização curricular, em que as disciplinas conversem entre si, concretizando o diálogo epistemológico, e que abriguem no seu reportório a possibilidade de se relacionarem com os acontecimentos locais e mundiais, indo além de uma listagem congelada de conteúdos, na procura de derrubar fronteiras entre os diferentes saberes que habitam o universo poliédrico e multifacetado do qual fazemos parte (Simon & Fernandes, 2012).

Como tal, é importante olhar sobre o tipo e as formas de formação no resto da Europa e não só:

Na Alemanha a formação de professores é realizada em duas fases: a fase teórica na Universidade, ou em Escola Superior de Pedagogia equivalente, e a formação prática em serviço, chamada Refendariat, sob a responsabilidade do Estado. Sendo que a parte prática do estudo académica é obrigatória em todo o país, e é realizada numa escola, cabendo ao poder publico indicar a escola onde o futuro professor realizará o seu estágio. A formação é concluída com dois Exames de Estado, um no final do ciclo de estudos académicos e outro no final do ciclo de formação pratica, respetivamente. Os futuros docentes deverão demonstrar que dominam os conhecimentos científico-técnico e, no segundo, que têm suficientes habilidade profissional prática (Goergen, 2000).

Em Itália a formação de professores ocorre nas diferentes sedes universitárias da Faculdade de Ciências da Formação. Em 1995, foi instituído o Curso de Lúrea (Graduação) em Ciências da Formação Primária e a Escola de Especialização para a Formação dos Professores de Escola Secundaria (Saviani, 2000). Como tal, o curso de “Graduação em Ciências da Formação Primária, com a duração de quatro anos, prevê, após os dois primeiros anos com um currículo comum, a diferenciação em duas habilitações: formação dos professores da escola materna e formação dos professores da escola elementar” (Saviani, 2000, p.133).

Nos Estado Unidos da América (EUA), a formação de professores é de responsabilidade do Estado. A formação poderá ser obtida entre quatro a cinco anos de duração para os graduados numa faculdade ou universidade; já o mestrado de um ou de dois anos, o que dificulta obter uma visão global sobre o sistema norte-americano de formação de professores, pois cada Estado tem autonomia para definir a sua política. Algumas universidades, os Colleges of Education são também chamadas de Teacher College, dando assim, maior identidade à instituição. Os sistemas de formação dos EUA é caracterizado como um sistema que enfatiza o conhecimento de como os alunos aprendem, os métodos de ensino e o desenvolvimento da criança, o que demonstra que o conhecimento da matéria ou conteúdo a ser ensinado não é valorizado em primeira instância. No entanto, na licenciatura, o professor aprende tanto o conteúdo a ser trabalhado, quanto o conhecimento profissional. É exigido que o professor cumpra um determinado número de créditos de conhecimento de conteúdo, e que se envolva no ensino (Souza, 2007).

Assim, Segundo Garcia (1999) a formação inicial configura-se como uma oportunidade de crescimento intelectual, social e emocional, contudo, “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. A formação de professores deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais, no sentido de professor tal como é referido por Giroux (1990). A este respeito Garcia (1999, p.30) considera que “a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.”

1.2. Formação contínua/formação ao longo da vida

(...) O professor tem que estar atualizado e deve ter essa preocupação de atualização ao longo da vida para saber o que faz e conseguir responder aos desafios colocados pela escola hoje e amanhã (E6; 2012)

De acordo com Nóvoa (2007) assistimos nos últimos anos a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. É certo que a sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas e preocupações.

Nas últimas décadas assume-se com maior clareza que os professores não são apenas consumidores, mas igualmente autores de materiais de ensino, criadores de instrumentos pedagógicos e são profissionais críticos e reflexivos. Os professores encontram-se na opinião de Nóvoa (1992) perante uma atividade constante de produção e de invenção.

Assim, na perspetiva do autor nasce uma nova profissionalidade docente, que concede aos professores o papel de protagonista do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional. Os professores devem deter os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autónoma na organização escolar. Neste sentido, a formação contínua encontra-se na encruzilhada desta nova profissionalidade docente. No qual, no decurso dos anos 80 verificamos o culminar do processo de institucionalização da formação inicial de professores. Ao longo dos anos 90, a formação contínua de professores não poderá deixar de conceder a máxima atenção às dinâmicas de autoformação participada dos professores, em inter-relação com o desenvolvimento dos projetos educativos da escola (idem).

Lopes (2011) revela que a formação especializada consiste numa formação acrescida à formação inicial, certificada pelo Ensino Superior e considerada como uma formação profissionalizante. No qual a qualificação para a docência em Ensino Especial de professores de educação pré-escolar e dos vários níveis de ensino, obtém-se através de cursos de pós-graduação, cursos de estudos superiores especializados, de diplomas de especialização e de mestrados.

Assim segundo Garcia (1999 p.26) “A formação de professores é a área de conhecimento, 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 em 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 na qualidade do ensino que os alunos recebem.”

Segundo Nóvoa (1997) nas sociedades contemporâneas o sobre investimento no saber e a qualificação dos recursos humanos são apostas de futuro e de progresso. A formação contínua é um eixo estratégico fundamental para o desenvolvimento dos homens e das organizações:

- ✓ Por um lado, os percursos de formação dos adultos inscrevem-se em dinâmicas e projetos individuais, que passam em grande medida pela relação com o trabalho e com a profissão;
- ✓ Por outro lado, os projetos organizacionais devem integrar a formação como uma das suas componentes centrais.

Na opinião de Canário (2007) a etapa da formação contínua é preponderante assumindo um papel nuclear no desenvolvimento profissional dos docentes e na promoção de mudanças ou inovações das práticas curriculares.

Porém, o sucesso da formação está intrinsecamente ligado à possibilidade de induzir mudanças e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local. É nesta linha de raciocínio que pode ser compreendida a ideia de atribuir uma prioridade estratégica à formação contínua, em articulação estreita ou mesmo coincidência, com a organização escolar, fazendo desta uma organização simultaneamente “qualificante” e “aprendente”.

François Piètre (1989 citado Nóvoa, 1997) na análise das estratégias de formação contínua dos professores nos países da Comunidade Europeia refere a existência de quatro grandes tendências:

- A profissionalização dos professores;
- A autonomia do estabelecimento de ensino;

- A implicação dos professores na formação contínua, considerada como condição de eficácia;
- A evolução dos papéis dos diferentes atores.

Como tal, a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Como tal, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo da formação contínua.

Não obstante grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar o quotidiano docente já de si muito exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos e seminários que caracterizaram e ainda caracterizam as ofertas formativas e que se revela completamente desatualizado, e sem consideração pela pessoa do professor e das suas reais necessidades de formação. A conceção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseada na partilha e no diálogo profissional (Nóvoa, 2007).

Como tal, segundo o mesmo autor a escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das “formações informais”, desde os processos de autoformação até ao investimento educativo das situações profissionais, e a articulação com os projetos educativos de escola, no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino. Sendo que a formação contínua deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, sendo que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Como tal, com a publicação do Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação – através do Conselho Científico-Pedagógico da Formação

Continua (CCPFC), e nomeadamente o seu artigo 7.º são explicitadas as diversas modalidades para a sua concretização (Borges, 2011).

Segundo o mesmo autor, estas dividem-se em dois grandes grupos: as ações de formação centradas nos conteúdos (cursos, módulos e seminários) e as ações de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais (círculos de estudo, oficinas de formação, projeto e estágios). No qual, os cursos, os modulo e os seminários são, tradicionalmente, as modalidades mais generalizadas no sistema de formação e destinam-se predominantemente à aquisição de conhecimentos e competências que permitem a progressão na carreira.

As modalidades centradas nos conteúdos, podem ter alguma utilidade no desenvolvimento de conhecimentos, de capacidade e de competências dos professores, mas não garantem a experimentação e aplicação dessas aquisições pessoais nos contextos de trabalho onde se desenrola a ação do professor. Assim, na perspectiva de Borges (2011) o papel e o poder do formador são relevantes em detrimento da participação, análise crítica e reflexão dos professores.

Para uma melhor compreensão das diversas perspetivas sobre as modalidades de formação contínua, ousa-se apresentar de seguida um quadro (quadro 1) que sistematiza as principais características das suas diferentes modalidades de concretização.

Modalidade	Objetivos	Duração	Modo de realização	Efeitos a produzir
Curso / Módulo de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Atualizar e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos - Adquirir e desenvolver competências e instrumentos de análise das experiências dos formandos. 	Sem limite	Deve contemplar conteúdos dirigidos ao “saber” e ao “saber fazer”.	Adquirir conhecimentos e competências profissionais. Problematicar experiência dos professores
Seminário	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo autónomo -Relato ao grupo e comentário -Apresentação de um ensaio escrito ou relatório científico de investigação 	Não superior a um ano letivo	Deve promover e desenvolver competências de investigação, estudo autónomo e de reflexão crítica. Envolve o relato em grupo de estudos realizados	Exercitar trabalho científico sobre práticas profissionais ou temas de educação
Círculos de estudos	<p>Problematicação da realidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoção de mudanças das práticas profissionais -Avaliação de mudanças alcançadas nas práticas profissionais e dos materiais produzidos (relatório) 	Não superior a 50 horas	Deve incentivar a autoformação, a prática da investigação e da inovação educacional. Deve providenciar competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos projetos educativos.	Conhecimentos técnicos para mudar procedimentos nas Escolas/territórios
Oficinas de formação	<p>Identificação prévia de problemas/ necessidades de formação a partir de relato das práticas profissionais dos participantes na educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Avaliação e reformulação dos materiais e dos resultados com eles atingidos em função das necessidades identificadas nas sessões presenciais conjuntas 	Entre 15 e 50 horas	Devem ser criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate e interroge as suas práticas, e equacione novos meios processuais e técnicos para a educação.	Mudança de práticas profissionais apoiada em materiais
Projetos	<ul style="list-style-type: none"> -Formação centrada na Escola/ Território, a partir de um problema ou necessidade. -Promoção de conhecimentos e de mudanças das práticas para resolver o problema. -Uso de metodologias de investigação/ formação/ intervenção 	Entre 15 e 50 horas	Deve incentivar a autoformação, a prática da investigação e da inovação educacional. Deve providenciar competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos projetos educativos	Ação conjunta de mudança de procedimentos nas Escolas/ Territórios
Estágios	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação prévia de problemas/ necessidades de formação a partir se expectativas de mudanças e aperfeiçoamento de práticas -Intervenção individual dos formandos no espaço profissional observação/ reflexão, discutida com o orientador -Relatório de Estágio. 	Entre 15 e 30 horas	Devem ser criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate e interroge as suas práticas, e equacione novos meios processuais e técnicos para a educação.	Mudanças de práticas profissionais apoiadas em supervisão

Quadro 1 – síntese das principais características das diferentes modalidades de formação continua adaptação a partir de (Borges, 2011)

As oficinas de formação configuram-se uma modalidade convidativa ao trabalho colaborativo e à identificação e resolução de problemas emergentes no quotidiano profissional dos professores. As restantes modalidades têm igualmente algumas virtualidades no contexto atual.

A educação é com efeito um campo de ação em constante mutação. Mudanças organizacionais, curriculares, extracurriculares e outras, definidas no quadro de sucessivas reformas e políticas educativas, exigem dos professores novos papéis e novas competências. O próprio quadro legislativo da formação inicial de professores, para responder às novas orientações impostas pela Declaração de Bolonha, foi profundamente alterado e os Centros de Formação Contínua, em função de novo quadro organizativo, foram objeto de grandes reformulações (Estrela & Freire, 2009).

Como tal a formação de professores continua a ser uma área importante de investigação educacional. Sendo que a aposta na qualidade da formação de professores continua a ser o objetivo central a atingir, quer ao nível político, quer da investigação, e das instituições formadoras, quer ainda ao nível das escolas e dos agrupamentos. Por isso, a questão da competência docente, no quadro de um processo de desenvolvimento profissional responsável e comprometido, é crucial para a melhoria da qualidade da educação e também da motivação e da realização profissional dos docentes (Estrela & Freire, 2009).

Não obstante, a formação de professores deve igualmente considerar uma fase importante da carreira docente: a fase de inserção na profissão.

2. Da formação inicial ao processo de indução profissional

“O professor iniciante é um estranho que muitas vezes não está familiarizado com as normas e símbolos aceites na escola ou com os códigos internos que existem entre professores e alunos. Nesse sentido, os professores principiantes parecem lembrar os imigrantes que abandonam uma cultura familiar para se mudar para um lugar atraente e, ao mesmo tempo, repelente”
(Collis; Winnips, 2002).

Com base em estudos nacionais e internacionais é possível caracterizar a entrada na profissão docente como uma fase muito importante do desenvolvimento do conhecimento e identidade dos professores. Ponte, J. P., Galvão, C., Trigo-Santos, F., Oliveira, H. (2001) consideram que se “trata de um período em que o jovem professor se encontra entregue a si próprio, tendo de construir formas de lidar com toda uma variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas. O confronto diário com situações complexas que exigem uma resposta imediata faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas concepções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si”.

A investigação realizada em diversos países tem demonstrado que a falta de apoio neste primeiro ano pode comprometer a qualidade no ensino e provocar a desilusão, marcando de modo muito negativo o desenvolvimento profissional do jovem professor e até mesmo o abandono do ensino.

Diferentes autores, citados por Ponte, J. P., Galvão, C., Trigo-Santos, F., Oliveira, H. (2001) e por Pereira (2006) têm chamado a atenção para as dificuldades de inserção na profissão, incidindo na sua socialização e dando atenção aos contextos de acolhimento (Bullough, 1997; Hargreaves, 1998) e aos modos de adaptação a esses contextos (Lacey, 1977), pondo em evidência o conhecimento do professor e as etapas de evolução pessoal (Huberman, 1989; Olson & Osborne, 1991) e estudando a relação entre a formação anterior e o desenvolvimento profissional (Knowles, 1992; Rodriguez, 1993).

Em Portugal este momento da carreira dos professores tem merecido também a atenção dos investigadores (Alves, 2000; Couto, 1997; Silva, 1997; Vale, 1993, citados por Ponte, J. P., Galvão, C., Trigo-Santos, F., Oliveira, H. (2001)) de Flores (2000) e de Pereira (2006). Os primeiros anos de trabalho do professor podem ser apoiados por programas de indução como acontece em alguns países, como, por exemplo, entre outros, Espanha, Estados Unidos e Inglaterra (Huling-Austin, 1990, citados por Ponte, J. P.,

Galvão, C., Trigo-Santos, F., Oliveira, H. (2001)). Contudo este conceito tem tido vários entendimentos. Por vezes, fala-se de indução a propósito da supervisão em situação de estágio; no entanto, numa definição mais estrita, a indução refere-se ao apoio que tem lugar no período que se segue imediatamente à formação inicial. No nosso país, embora contemplada na legislação (Decreto-Lei n.º 344/89 art.º 26.º ponto 2; Decreto-Lei n.º 139-A/90; Decreto-Lei n.º 15/2007, art.º 31 de 19 de Janeiro; Despacho n.º 21666/2009 e no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, art.º 27), a indução profissional nunca foi regulamentada, não passando de uma figura de retórica sem consequências práticas.

Nóvoa (1997) é de opinião que “um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado”.

Pelo seu lado, para Ambrosetti, Almeida, Calil (2012) o início da docência corresponde também ao ingresso numa instituição escolar com modelos, normas e regras que organizam a atividade docente. Nesse espaço relacional, sujeitos com diferentes trajetórias de vida e de formação se apropriam e dão significado aos elementos desse contexto.

Assim, a aprendizagem da docência não se inicia com o ingresso na profissão, é um processo construído ao longo da vida, desde a escolarização inicial, quando se constituem crenças e conceções que serão submetidas à reflexão e questionamento nos cursos de formação inicial. Todavia, é no exercício profissional, no espaço escolar, que essas conceções são revistas e adquirem significado nas relações com os demais atores e no confronto com as delimitações do contexto institucional (Ambrosetti, Almeida, & Calil, 2012).

Para Huberman (2000) a primeira etapa, com duração de cinco anos, é o início ou a entrada na carreira, que é caracterizada por dois estágios: o de “sobrevivência” e o de “descoberta”. A “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente de “choque de realidade”. É o confronto inicial da complexidade da situação profissional, sendo caracterizado pelo tatear constante e pela preocupação consigo próprio. Esse sentimento é

marcado pela distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula. Por outro lado, a “descoberta” traduz o entusiasmo, a experimentação e a exaltação por estar em situação de responsabilidade, por se sentir num determinado corpo profissional.

Neste sentido, a entrada na profissão docente, e porque o professor inicia muitas vezes sozinho esta trajetória, sem apoios, caracteriza-se pela vivência de um período em que se encontra entregue a si próprio, tendo de construir formas de lidar com toda uma variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas. O confronto diário com situações complexas que exigem uma resposta imediata, faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas conceções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si (Ponte, Galvão, Trigo-Santos, & Oliveira, 2001; Pereira, 2006).

A inserção profissional é, deste modo, uma fase complexa que de acordo com Tardif (2005 citado por Mercedes & Adriana, 2012) inclui duas dimensões:

1. O processo de procura de emprego e o que implica para um jovem docente conseguir um posto de trabalho;
2. Como uma fase da profissão docente, com características próprias e que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional.

Embora estas dimensões em vários estudos tenham sido abordadas de forma separada, na realidade afetam mutuamente e por sua complexidade (Mercedes & Adriana, 2012).

Em síntese, a fase de iniciação profissional docente é um momento de grande importância na constituição da carreira do professor e na construção de sua identidade. A literatura específica tem considerado esse momento como dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar o profissional ao longo de sua carreira. Caracteriza-se a fase inicial de inserção na docência a passagem de estudante a professor, a qual teve início nas atividades de estágio e prática de ensino (Gabardo & Hobold, 2012).

Garcia (1999, p.113), relata que “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso surgem dúvidas, tensões (...)”.

Para Tardif (citado por Gabardo & Hobold, 2002, p. 11) a entrada na carreira, é igualmente um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive o seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam quotidianamente o professor e sua prática docente. Esta fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão.

A este respeito, Freitas e Ramos (2012), acrescentam que “quando um docente inicia a carreira começa também um novo ciclo da sua vida, passando de estudante a professor, arcando com todas as responsabilidades que daí advém. Com esta súbita mudança surgem as dúvidas e as incertezas sobre a adequabilidade dos seus métodos e conteúdos *conferência realizada em Lisboa em 2007 “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”*, influenciando diretamente no seu modo de agir e pensar.”

Os mesmos autores consideram que o estudo desta fase da carreira pode dar pistas sobre os percursos profissionais dos professores dando a perceber como fazem as suas escolhas, como se relacionam e compreendem os alunos, como desenvolvem o currículo e planificam as suas aulas, que estratégias utilizam para facilitar a aprendizagem, etc. Perante estes aspetos “a aprendizagem da docência amplia-se para além da compreensão de como se ensina, abarcando também como se aprende a ser professor” (Ferreira, 2005, p.2 citado por Freitas & Ramos, 2012).

Assim, Papi e Martins (2010 citado por Calil, Ambrosetti, & Almeida, 2012) mencionam a Política de Formação de Professores no nosso país, assentando sobre o “período de indução”: “Na recente reforma da regulação do acesso à docência em escolas públicas (2007) ficou registado que no ano probatório, já referido, o professor é apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor já titular que, preferencialmente, possua formação especializada na área de organização e desenvolvimento curricular ou de supervisão pedagógica e formação de formadores. Ainda que não o designe como tal, pode considerar-se que esta reforma consagra o período de indução para desenvolvimento profissional dos novos professores. (Portugal, 2007, p. 14; Martins, 2010, p. 45 citado por Calil, Ambrosetti, & Almeida, 2012).

Embora não permitam generalizações, as manifestações das professoras possibilitaram estabelecer relações com a teoria disposta acerca do assunto e torna iminente a necessidade de um acompanhamento próximo seja por parte de uma equipa formadora ou de professores mais experientes nos primeiros momentos da docência, momento em que constroem a sua identidade profissional (idem).

3. A inserção profissional: o início da atividade docente um caminho nem sempre fácil

“A inserção profissional é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal. Inserção profissional é a transição do professor em formação até chegar a ser um profissional autônomo”.

(Vonk, 1996)

A problemática do professor principiante constitui-se como um foco de interesse, quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais. Alguns países já reconheceram que as consequências em não atender os problemas específicos dos professores principiantes trazem sérios prejuízos, tanto pela desistência dos mesmos do ensino, como pelo impacto de suas ações no sistema educativo.

O início de carreira é pois um processo de socialização, sendo um processo que envolve novas normas, valores, condutas que caracterizam a cultura da escola que se integra (Marcelo, 1992 citado por Cubillos, 2012).

A este respeito o mesmo autor cita Lacey (1977, citado por Marcelo, 1992) que identificou três tipos de estratégias utilizadas pelos professores à entrada da carreira docente:

- **Ajustes interiorizado:**

É uma estratégia utilizada pelos professores principiantes que assumem como próprios os valores, metas e limitações da instituição. Aqui não se produz nenhum tipo de conflito durante o processo de socialização, já que existe a sintonia entre o professor, os valores e as normas institucionais.

- **Submissão estratégica:**

É a estratégia de socialização que se leva a cabo quando os professores reconhecem publicamente e assumem as concepções e valores das pessoas que representam a autoridade, mantendo certas reservas privadas antes da definição.

- **Redefinição estratégica:**

É a estratégia menos comum e significa conseguir a mudança dos que detém o poder formal para mudar a interpretação que estes têm do que está a acontecer na instituição.

Assim, segundo Fontana (2000) o professor iniciante tem um sentimento inicial de entusiasmo, seguido de momentos de sofrimento, angústia, temor, revolta e solidão, que marcam a sua inserção profissional. Fontana focou-se numa professora, que nos seus depoimentos, transparecia as dificuldades iniciais da docência, construídas no interior da escola e sentidas no interior da sala de aula, no contato com os alunos.

Em seguida apresenta-se um quadro (quadro 2) com diferentes estudos sobre a entrada do professor no mundo do trabalho:

	Estudos	Reflexões sobre os primeiros anos de trabalho do docente
Em contexto Internacional	Eddy Elizabeth M. (1975) titulado <i>Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status</i>.	Vive-se uma transição de idealismos da realidade. Experimenta-se a iniciação no sistema normativo não só formal, mas também informal. A descoberta dos alunos reais com que vão trabalhar.
	Veenman (1984)	A falta de tempo para preparar as aulas, a falta de material adequado para a educação, o tratamento das diferenças em sala de aula, o domínio das matérias, os problemas de aprendizagem dos alunos, o conhecimento das normas e dos costumes da escola, entre outros.
	Valli (1992)	Problemas enfrentados pelos professores iniciantes, as imitações das condutas observadas nos outros professores, o isolamento e o desenvolvimento de uma conceção técnica do ensino.
	Toren e Iliyan (2008) pioneiro na Arábia Saudita	Revela que os principais problemas enfrentados professor iniciais, estão estreitamente vinculados com a cultura escolar e o clima organizacional.
	Fandiño y Castaño (2008)	A compreensão e o manejo dos enfoques pedagógicos. Cumprir o planificado. Resolver os conflitos com os pais.
	Aloguín y Feixas (2008)	As ausências manifestam-se nos processos de ajuda, a falta de mecanismos para a compreensão dos tutores, a necessidade de criar espaços de reflexão entre iguais que ajudam a encontrar estratégias para o ensino.
	Cristóforis (2002)	Considera que o começo da carreira docente não é o único momento em que se inicia a função do professor, existem outros momentos de iniciação e socialização do trabalho docente, por exemplo quando se muda de escola, de turma, de ano de escolaridade.
Em contexto nacional	Por parte de Santos (1993)	Refere-se à instabilidade administrativa e à instabilidade de trabalho, ao individualismo e à rotina nas instituições educativas.
	Cavaco (1990)	A entrada da profissão manifesta-se como um período de dúvidas e de angústias.
	Silva (1994)	Período caracterizado pelo medo e pelas frustrações.
	Alves (1997)	De um dia para o outro o professor principiante tem de assumir imensas responsabilidades encontrando-se, frequentemente isolado e com pouco apoio.
	Galvão (1998)	Implica abandonar alguma segurança feita de apoios sucessivos, decidir tudo sozinho (tomar decisões autonomamente) e ter de enfrentar desafios que o obrigam a crescer.
	Pereira (2006)	Identifica e caracteriza os aspetos facilitadores e constrangedores encontrados pelos professores principiantes, relacionados com a preparação na formação inicial e com os contextos de trabalho

Quadro 2. Estudos sobre os primeiros anos de exercício docente (adaptado de Sánchez, 2012)

As dificuldades enfrentadas pelos professores principiantes originam-se de diferentes fontes e relacionam-se de forma bem peculiar. É importante ter em conta que as dificuldades/conflitos podem ser entendidos como situações que o professor não espera encontrar e que contradiz as suas crenças e expectativas (Júnior, 2000).

A este respeito, Junior (2000) apresenta um estudo desenvolvido por Beach e Pearson de 1998 no qual os autores estudaram 28 professores/estudantes americanos à

entrada da profissão docente e identificaram quatro categorias de dificuldades. São elas designadamente:

Currículo e instrução: esta categoria de conflito pode ser subdividida em: conflitos e tensões entre as percepções do que é relevante para o professor e as percepções dos alunos; entre o currículo da escola e o currículo do professor e entre cumprir o currículo proposto e ser ao mesmo tempo construtivista.

Relações interpessoais: conflitos pessoais nas suas relações com os alunos, com colegas professores, direção dos contextos de trabalho e sentimento de isolamento pessoal do professor.

Contextual e institucional: conflitos e tensões relacionadas com as expectativas decorrentes das aprendizagens da formação inicial e a complexidade e políticas do sistema escolar.

Ver-se como professor (conflitos de papel): conflitos e tensões relacionadas com o autoconceito de professor e o seu papel como professor. Um papel de ambiguidade na transição de estudante para professor que provoca conflitos internos.

Do mesmo modo, Lima (2006 citado por Corrêa & Antunes, 2012) enumerou uma série de características da fase de aprendizagem de ser professor: necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores principiantes consideram superiores ou mais experientes; aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erro e criadoras de expectativas e sentimentos fortes por vezes contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão; elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares; tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria; problemas de disciplina, já que eles manifestam uma ausência de autoridade; preocupação com o domínio dos conteúdos; “choque com a realidade”.

A este respeito, Ilha & Krug (2012) identificaram nos seus estudos nove dilemas apresentados pelos professores principiantes de Educação física:

1. As condições de trabalho difíceis:

Estas dificuldades relacionadas com as condições de trabalho foram representadas pela falta de materiais e espaços físicos para o desenvolvimento das aulas, fatores que

interferem negativamente na prática pedagógica dos professores.

2. A falta de um planeamento curricular:

A ausência de planeamento entre docentes de um mesmo ano pode causar problemas nos professores principiantes. Sendo que este planeamento é fulcral e orienta o professor na sua caminhada pedagógica.

3. O elevado número de alunos por turma:

Os professores destacaram que o número elevado de alunos nas turmas prejudica o bom andamento das aulas, sendo um fator que interfere na qualidade do trabalho desenvolvido.

4. A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas:

Um dos grandes dilemas salientado pelos professores foi a falta de interesse dos alunos pelas atividades que são propostas pelos mesmos durante as aulas.

5. A falta de apoio da comunidade, pais e alunos:

Os professores destacaram o seu isolamento na escola pela falta de apoio da comunidade, pais e colegas como mais um dilema a ser enfrentado. Quanto aos pais, estes têm uma visão muito limitada do que é, realmente, a Educação Física e de quais seriam as suas verdadeiras funções. Os pais não conseguem ver a Educação Física como um espaço de aprendizagem.

6. A indisciplina na sala de aula:

Os professores consideram que a indisciplina dos alunos é um dilema que prejudica o bom andamento das aulas. A este respeito, Mattos e Mattos (2001 Citado por Ilha & Krug, 2012) acrescentam que os alunos não são dóceis e colaborantes como antes.

Aquino (1996 Citado por Ilha & Krug, 2012) acrescenta que, há muito tempo que os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no quotidiano das escolas, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos na atualidade. A maioria dos professores revela dificuldades em interpretar e gerir os problemas de indisciplina.

7. As turmas com alunos de ambos os sexos:

Os professores consideram que lecionar aulas para turmas de alunos de ambos os sexos era mais um dilema a ser enfrentado. Sobre este assunto Romero (1993 citado por Ilha & Krug, 2012) salienta que a escola atua como reprodutora da ideologia sexista e discriminatória dos papéis sexuais, e o professor tem uma atuação diretamente no reforço de padrões sexuais, permitindo acentuar, ao invés de minimizar, as desigualdades entre os sexos.

8. As turmas heterogêneas quanto à idade dos alunos:

Outro dilema salientado pelos professores encontra-se relacionado com as turmas heterogêneas quanto à idade dos alunos facto que prejudica o andamento normal das aulas. Na perspectiva de Xavier (1986 Citado por Ilha & Krug, 2012) existem diferenças individuais entre as diferentes idades dos alunos, por exemplo, em tamanho, estrutura, e funcionamento interno. Em sua opinião estas diferenças individuais têm uma influência enorme sobre a performance dos alunos.

9. As intempéries do tempo:

Os professores destacaram que as mudanças climáticas, isto é, a chuva, o frio, e o calor são dilemas que enfrentam nas suas aulas de Educação Física.

Em síntese, o início da atividade docente é vivido como um período muito difícil e de sofrimento e entendido por muitos autores como um dos momentos que mais causam mal-estar nos professores. No entanto esta fase não tem recebido a atenção necessária por parte dos investigadores na área de formação de professores e sendo uma fase complexa, ainda há muito para descobrir e fazer para que o início da carreira docente aconteça de modo mais positivo. Esta fase da carreira apresenta características e necessidades próprias. Logo, exige que seja analisada de modo diferenciado (Cardoso & Nunes, 2012).

4. A construção da identidade profissional

*“As identidades profissionais configuram um complexo entrelaçado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”
(Lasky, 2005).*

O conceito de identidade afigura-se como um conceito muito complexo, multifacetado e dinâmico que tem vindo a receber uma crescente atenção por parte dos investigadores e que tem sido estudado a partir de múltiplos olhares, o que supõe o reconhecimento de uma grande diversidade de leituras e interpretações decorrentes de diferentes usos sociais – sociologia, psicologia, pedagogia, economia, antropologia, etc. (Forte, 2005).

Como tal, a identidade profissional pode ser associada a um processo de socialização na profissão, através do qual o sujeito assume papéis, valores e normas do seu grupo profissional.

Para Sanches (2002) a identidade vê-se numa temporalidade local e global e está em constante construção e desconstrução. No qual são estes âmbitos evolutivos que abalam a estabilidade e uniformidade identitária e que perturbam as rotinas dos quotidianos profissionais. Contudo é difícil conceber a identidade profissional dos professores como realidade isolada, descomprometida do social, do cultural, do político e da etnicidade.

Assim, segundo Silva (2003) a identidade não é uma essência, nem um fato da natureza ou cultura, tão-pouco é fixa ou estável, ao contrário, é marcada pela instabilidade e pela constante construção: “[...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.” (Silva T. , 2003, p.96)

É no contexto educacional, num processo contínuo, que o professor constrói a sua identidade por meio de relações dialógicas com colegas, coordenadores, pais e, principalmente, com seus alunos. O professor constrói ou reconstrói sua identidade profissional ao interagir com as pessoas à sua volta, ao reiterar concepções pessoais e sociais sobre si próprio e sobre sua profissão, ao negociar e renegociar sua identidade

peçoal-profissional, enfim, fazendo com que ela esteja num processo de constante desenvolvimento (Paula, 2010).

O processo de construção da identidade profissional do professor inicia-se durante os primeiros anos de sua própria formação. Ao ingressar na escola e principalmente nos cursos de licenciatura, agora no 2º ciclo de formação (mestrado), o futuro professor inicia os processos de negociações e renegociações de identidades, evento que implica numa constante alternância de posições que fazem com que pessoas estejam predispostas a passar de uma a outra identidade continuamente devido a situações que as fazem mudar constantemente. Oliveira (2006, p. 28 Citado por Paula, 2010) ressalta que a construção da identidade profissional do professor toma como referência os saberes teóricos e práticos presentes em seu “quadro de referência” e os conjuntos de valores que fazem justamente com que a sua identidade não seja fixa ou imutável. Dentro desta ótica, parece evidente que a identidade profissional do professor seja resultado de um processo de negociação a respeito de diversos aspectos relacionados à sua prática durante a sua formação (idem).

Compreender a identidade profissional do professor está diretamente associado à interpretação social da sua profissão. Assim, se considera que os movimentos sociais têm intrínseca relação com os projetos educacionais, é preciso entender que a escola não é um espaço aleatório, portanto, um cenário onde a objetividade se faça presente. Isso implica em dizer, que esta instituição tem uma função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida (Silva, sd). Para Freitas (2005, p. 73), “a função social da escola cumpre-se na medida da garantia do acesso aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo”. Para estar preparado para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa, o professor necessita de se atualizar, ou seja, de revisitar as teorias da sua formação, como alicerce para balizar a sua prática pedagógica (Silva, sd).

5. Trabalho colaborativo: contextos de trabalho facilitadores da integração dos professores principiantes

“Perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiencias.”
(Decreto - Lei nº 240/2001)

Em todas as profissões espera-se hoje que, a experiência profissional, conjugada com uma formação ao longo da vida que contribua para o aperfeiçoamento e atualização do conhecimento, permita o exercício de uma atividade de qualidade. Considera-se que para uma melhoria da atuação dos profissionais é necessária a aposta numa formação que tenha por base ideias teóricas mas integrando as adquiridas por via da experiência, funcionando como um sistema que se complementa e é gerador de um novo conhecimento.

Contudo, muitos autores consideram e reforçam a importância do trabalho colaborativo entre professores, para o seu desenvolvimento profissional (Saraiva & Ponte, 2003). No qual, “Hoje em dia, é impensável concretizar uma tarefa ou um projeto com um mínimo de complexidade, sem recorrer aos esforços conjugados de toda uma equipa de trabalho. Na verdade, a colaboração é uma estratégia de grande utilidade para enfrentar problemas ou dificuldades, em especial aqueles que não se afigurem fáceis ou viáveis de resolver de modo puramente individual como os que surgem frequentemente no campo profissional.” (Ponte & Serrazina, 2003 p. 4).

Por vezes, os estudos voltam-se para os dois termos Colaboração e Cooperação, contudo, Costa (2005 citado por Damiani, 2008) menciona que, mesmo que tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos diferenciam-se, visto que o verbo cooperar é derivado da palavra “operare” que em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema, enquanto o verbo colaborar é derivado de “laborare”, trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

Neste sentido a cooperação é ajuda mútua na execução de tarefas, embora as suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros (Costa, 2005 citado por Damiani, 2008).

Por outro lado, o mesmo autor refere que na colaboração ao trabalharem juntos, os membros de um grupo apoiam-se, visando alcançar objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo uma mútua corresponsabilidade.

Na perspetiva de Santos (2010) a palavra colaboração é frequentemente utilizada, em vários contextos, acabando, por vezes, por ter um significado vago e até superficial, ao mesmo tempo que o conceito que lhe está subjacente surge na literatura por vezes com designações diferentes: trabalho de equipa; trabalho em equipa; cooperação, cooperação em educação; colegialidade, articulação, parceria, team teaching, curriculum planning, trabalho colaborativo. Atualmente verifica-se uma convergência para a utilização da expressão “colaboração” e também “trabalho colaborativo”.

Assim, segundo Santos (2010), a colaboração vai além do mero entendimento entre pares e além da maior afinidade para trabalhar, com este ou aquele colega. Contudo, segundo Gather - Thuler (1994 citado por Santos 2010), ao refletir sobre a temática da cooperação e das culturas das organizações, considera que não se deve enveredar por qualquer processo de inovação, como o trabalho colaborativo, sem conhecer bem a/as cultura(s) da escola em causa, o que possibilita um conhecimento das dinâmicas e/ou bloqueios à mudança. Qualquer inovação introduzida sem este cuidado, corre sério risco de não ter sucesso, o que segundo a autora, tem acontecido com muitas reformas intentadas pelas tutelas.

Para Hargreaves (2001) a colaboração é um fator positivo do desenvolvimento profissional dos professores, mas refere que a colaboração não é só útil para o trabalho a nível interno na escola, mas também quando se pretendem implementar reformas externas. Reforça que, embora não se possa considerar a colaboração como o remédio milagroso para todos os problemas, é certo que esta cultura tem vantagens significativas no desenvolvimento profissional dos professores e nas aprendizagens dos alunos.

Friend & Cook (2006) apresentam as seguintes características definidoras de colaboração:

- É voluntária;
- Requer paridade entre os participantes;
- Baseia-se em objetivos mútuos;
- Depende da responsabilidade partilhada;

- Indivíduos que colaboram, partilham recursos e
- Partilham a responsabilidade dos resultados.

Para Roldão (2007, p.54) o trabalho colaborativo é:

- O esforço conjunto e articulado para compreender e analisar o porquê de uma situação problemática (...);
- A mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar (...);
- O levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados;
- O reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço coletivo para os superar com uma nova alternativa de ação (...);
- A responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um;
- A centração da ação profissional no seu destinatário que é quem a ela tem direito (...).

Não obstante, no seu estudo Santos & Klein (2008), concluíram que o trabalho colaborativo é trabalhoso e desgastante, mas, mesmo assim, é preferível acreditar que o esforço é recompensado pelo prazer que vivenciam ao constatar que a sua atuação está mais eficiente e apresenta muito mais qualidade.

O trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, gerando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica, o que pode modificar radicalmente a natureza do pensamento do professor (Hargreaves, 2001).

Creese, Norwich & Daniels (1998) após a realização de um estudo intenso em Inglaterra concluíram que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais eficazes na resolução de problemas dos estudantes.

Em síntese, o trabalho colaborativo configura-se facilitador de um ambiente rico em aprendizagens académicas e sociais tanto para estudantes como professores, assim como capaz de proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional (Damiani, 2008).

CAPÍTULO II

Metodologia da Investigação

1. Metodologia da Investigação:

“(...) investigação é um questionamento sistemático, planeado e crítico, sujeito a apreciação crítica pública; como questionamento que é, tem as suas raízes na curiosidade e no desejo de compreender [algo]; mas trata-se de uma curiosidade estável, sistemática na medida em que é sustentada por uma dada estratégia”
(Rudduck & Hopkins, 1985)

1.1. Definição do problema

A revisão de literatura efetuada a investigações já realizadas permite considerar que o professor principiante enfrenta reais problemas, particularmente no primeiro ano de inserção na profissão, os quais estão referenciados particularmente nos estudos de Veenman (1984, 1988); Vonk (1983, 1985); Marcelo Garcia (1991, 2007).

No contexto nacional, evidenciam-se os trabalhos dos autores Silva (1994), Pacheco (1995), Alves (1997), Couto (1998), Flores (2000), Braga (2001) e Pereira (2006).

Com efeito, constata-se no presente uma crescente preocupação com o período de iniciação à docência. Este é um tema de grande centralidade no atual contexto educativo nacional e europeu, manifestado pela preocupação que os vários países dos Estados Membros revelam face à alta qualificação na formação de professores, tendente a um melhor desempenho. Neste contexto sugerem-se vários programas para ajudar a inserção destes professores. Enquanto professora esta é igualmente uma preocupação e motivação para o desenvolvimento deste estudo.

Neste sentido as finalidades da investigação são, designadamente:

Descrever e compreender esse mesmo desenvolvimento, as suas dimensões mais relevantes, os fatores que o condicionam e os contextos que o limitam ou facilitam.

Destas finalidades, advieram 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 as professoras principiantes nos dois primeiros anos de inserção na profissão?; 3) Como atuam as professoras 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 as professoras principiantes estão inseridas que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras dessa inserção.

1.2. Natureza do estudo

Quando se concebe um trabalho de investigação subsistem sempre opções que a influenciam, as quais podem ser de natureza epistemológica e metodológica e são inerentes ao investigador. Estas opções, tanto podem estar relacionadas com a escolha dos participantes do estudo, como com procedimentos de recolha de dados, ou ainda com os processos adoptados ao seu tratamento. Podemos assim considerar que a natureza do estudo é determinada, quer pelo quadro teórico, quer pelo conjunto de questões e objetivos que são identificados para estudar o problema. Assim, e de acordo com o objeto de estudo, a presente investigação é de natureza qualitativa.

De acordo com Miles e Huberman (1994) é possível destacar as seguintes atividades cognitivas implicadas num procedimento qualitativo:

- A redução dos dados (processo de seleção, de focagem, de simplificação, de abstração e de transformação do material).
- A apresentação/organização dos dados.
- A interpretação/validação dos resultados.

Para Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa é descritiva. Neste tipo de investigação os investigadores analisam os dados de modo indutivo e o seu significado assume grande importância.

Pelo seu lado Cohen (2001) considera que a investigação qualitativa integra diversas estratégias das quais destaca:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal e os dados são recolhidos em situação, complementados pela informação que se obtém através do contacto direto;
- Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores predispõem-se a estudar os dados de forma indutiva;

- O significado assume extrema importância e os investigadores interessam-se pelo modo como os diferentes indivíduos dão sentido às suas vidas, preocupando-se com as diversas perspetivas dos participantes.

Para Tuckman (2002), a investigação qualitativa centra-se na compreensão e na interpretação do sentido oculto dos comportamentos, facultando ao investigador a eventualidade de poder refletir sobre a realidade social. É a compreensão e a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes deste estudo aos seus percursos pessoais no momento de inserção na profissão, que se configura como objeto de estudo desta investigação.

1.3. Participantes

Este estudo é constituído por seis participantes, ex-alunas de uma turma da Licenciatura em Ensino Básico, 2.º Ciclo, na Variante de Matemática e Ciências da Natureza, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Todas elas foram convidadas para participar no estudo pela investigadora. De entre os ex-alunos da turma foram selecionados ao acaso seis ex-alunas que, colaboraram no aprofundamento das questões objeto de estudo, através da técnica de entrevista semiestruturada.

Na caracterização das participantes, foi nossa opção, descrever em particular as seis professoras que participaram neste estudo, a partir de agora designadas respetivamente por E1; E2; E3; E4; E5 e E6. O quadro n.º 3 abaixo apresentado mostra, de modo detalhado, o percurso e alguns dados do perfil pessoal e profissional destas professoras.

Formação acadêmica	Entrevistado	Sexo	Idade	Número de anos de experiência profissional	Nível de ensino de experiência profissional	Anos da escolaridade em que trabalhou	Situação Profissional
Licenciatura (Professores do Ensino Básico, Variante de Matemática e Ciências da Natureza)	E1	Feminino	28	2 anos – Centro de Estudos; 2 anos – cursos EFA* e 1 ano no Ensino Regular	1.º, 2.º e 3.º Ciclos; Cursos EFA	1.º ano ao 9.º ano (centro de estudos) 6.º ano (ER**)	Contratada
	E2		40	5 anos no Ensino Regular	2.º Ciclo	5.º e 6.º anos	Efetiva (privado)
	E3		29	Cerca de 1 ano em lojas/balcão em simultâneo com a primeira colocação, 3 anos ER (com horários de 6h, completo e 21h) 3 anos em AEC*** (um em simultâneo com a primeira colocação).	1.º Ciclo e 2.º Ciclo	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos.	Contratada
	E4		29	5 anos com horários incompletos no ER.	1.º Ciclo e 2.º Ciclo		
	E5		32	2 anos no Apoio Educativo, 2 anos no 1.º Ciclo e 1 ano no 2.º Ciclo.	1.º Ciclo e 2.º Ciclo		
	E6		32	1 ano num Call Center, 2 anos em AEC, 1 período no 1.º Ciclo (externato - privado), 3 anos (com horários 6h, 12h e 14h) no 2.º Ciclo.	1.º Ciclo e 2.º Ciclo		

Quadro 3 – Caraterização dos participantes no estudo.

*=Educação e Formação de Adultos; **Ensino Regular; ***Atividades de Enriquecimento Curricular

Como se pode observar pela análise dos dados expressos no quadro as 6 participantes no estudo são todas do sexo feminino e dispõem igualmente de 5 anos de experiência profissional. Todas as participantes desempenharam funções docentes no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico. Apenas uma participante tem experiência de trabalho só no 2.º ciclo do ensino básico. Uma delas para além da experiência no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico apresenta igualmente alguma experiência nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). As idades destas docentes variam entre os 28 e os 40 anos.

2. Opções e procedimentos metodológicos

2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta o objeto de estudo desta investigação do ponto de vista metodológico este estudo recorre a abordagens do paradigma interpretativo, com recurso particular a abordagens narrativo-biográficas, através da utilização da entrevista semiestruturada a 6 professoras.

2.1.1 A entrevista semiestruturada

A entrevista é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe enuncia perguntas com o objetivo de adquirir dados que importam à investigação.

Neste estudo optou-se, como anteriormente enunciado, pela realização de entrevistas semiestruturadas, que de acordo com Quivy & Campenhoudt (2003), é a que se revela mais adequada para a recolha de dados de estudos desta natureza, dado que não se configura inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Será sempre o investigador a conduzir a entrevista para os objetivos definidos sempre que o entrevistado se afastar deles. Para o efeito torna-se imprescindível a criação de uma ambiência reacional facilitadora do diálogo e que não iniba o à vontade do entrevistado.

Para Ghiglione & Matalon (2001) a entrevista semiestruturada permite, partindo de um quadro de referência já existente, alargar o conhecimento prévio do que se dispõe. Trata-se de uma entrevista orientada por objetivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver, onde o entrevistador não assume um papel diretivo, mas apenas motivador das respostas. Esta, é uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Cohen, 2001).

A entrevista foi realizada a 6 professoras principiantes selecionadas aleatoriamente da turma em estudo com 5 anos de experiência profissional.

Às entrevistadas, para além do convite à participação, foram dadas todas as indicações consideradas pertinentes face ao processo de desenvolvimento das entrevistas.

A realização da entrevista foi, antecipadamente (cf. guião anexo n.º 3), preparada tendo em especial atenção o postulado por Lakatos & Marconi (1995), designadamente:

- Os objetivos;
- O conhecimento prévio do entrevistado por parte do entrevistador;
- O local e a hora da entrevista foram, previamente, acordados entre entrevistado e entrevistador;
- Foi garantido o anonimato e a confidencialidade das declarações fornecidas;
- Foi definido o campo científico das matérias a abordar;
- Foi organizado um guião com as questões a abordar

A elaboração das perguntas teve em conta as especificidades dos sujeitos a quem foi dirigida. O guião da entrevista foi elaborado e estruturado, segundo Estrela (1996, cit. por Ribeiro, 1997, p.97), tal como se enuncia:

Bloco A – Legitimação e motivação da entrevista;

Bloco B – Recolha de informações sobre as experiências no contexto da profissão;

Bloco C – Recolha de informações sobre a escolha da profissão;

Bloco D - Recolha de informações sobre a formação inicial;

Bloco E – Recolha de informações sobre a conclusão da formação inicial;

Bloco F- Recolha de informações sobre a inserção na profissão;

Bloco G - Recolha de informações sobre o exercício da profissão;

Bloco H - Recolha de informações sobre o balanço/perspetivas futuras;

Com as entrevistas pretendeu-se proceder à recolha de dados de opinião que permitiram não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também, conhecer alguns aspetos relativos aos intervenientes do processo.

De acordo com Estrela (1994), podemos agrupar, em três, os princípios orientadores da entrevista

- Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista;

- Não restringir a temática abordada;
- Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

A definição precisa dos objetivos é questão essencial para garantir a maleabilidade na escolha dos processos e meios utilizados na orientação da entrevista (Estrela, 1994). As estratégias utilizadas foram definidas considerando os dois princípios propostos por Estrela (1994): autenticidade e controlo.

A construção do guião da entrevista obedeceu à definição prévia dos objetivos e teve em conta a revisão da literatura efetuada. Assim, com base neste referencial, numa primeira etapa, constituiu-se a primeira versão da entrevista, tendo esta sido submetida à apreciação de três docentes especialistas, que emitiram pareceres sobre o conteúdo do instrumento e as adaptações a efetuar. Os contributos recolhidos conduziram à elaboração de uma segunda versão do guião. Em seguida foram realizadas entrevistas a duas professoras principiantes no sentido de testar e aperfeiçoar o instrumento de recolha de dados. Deste processo resultou, assim, a última versão do instrumento (anexo n.º 3 – Guião de entrevista).

O guião das entrevistas, validado, foi em seguida aplicado aos sujeitos participantes no estudo.

Em cada entrevista, o entrevistador possuía um guião de registo que foi utilizado à medida que decorreu a conversa. Procurou-se dar a “palavra” ao entrevistado. Durante a entrevista houve o cuidado de colocar as questões de modo a não influenciar o entrevistado, ou seja, utilizou-se uma condução semiestruturada, sem prejuízo de uma prévia estruturação, sendo esta desenvolvida em termos de objetivos gerais e específicos.

Neste estudo, houve o cuidado de legitimar as entrevistas. Para o efeito, foi esclarecida a situação decorrente da proposta de diálogo, a posição do investigador no processo de investigação, assim como, a finalidade e características principais da investigação. Foi igualmente garantida, a total confidencialidade e o anonimato das declarações. Procedeu-se à motivação das entrevistadas visando-se uma participação efetiva e uma colaboração produtiva.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de Maio e Junho do ano de 2011. Todas as entrevistadas autorizaram a gravação da entrevista que teve uma duração média de 60 minutos.

No decorrer da entrevista procurou-se estabelecer com as entrevistadas uma relação empática e de confiança, no sentido de facilitar a sua disponibilidade e empenhamento nas respostas.

Após ter sido solicitada a autorização às entrevistadas para que a entrevista pudesse ser gravada, esta teve lugar numa sala de aula da Escola Superior de Educação de Lisboa, não tendo sido registada qualquer interferência de terceiros, no decorrer da mesma, pelo que todas as respostas e opiniões foram expressas num ambiente de calma, o que permitiu que todas as questões tivessem sido abordadas como previsto.

Todas as respostas foram gravadas e transcritas, excluindo, o diálogo prévio decorrido entre as entrevistadas e o entrevistador, visando a legitimação e a motivação da entrevista. Houve igualmente o cuidado de calendarizar as entrevistas para dias em que as entrevistadas tivessem mais disponibilidade, garantindo assim mais tranquilidade e disponibilidade e, em consequência, mais rigor na informação recolhida. As entrevistadas revelaram uma atitude simpática, disponível, atenciosa e de segurança face ao que estavam a relatar. Após a transcrição das entrevistas estas foram devolvidas às entrevistadas para verificação e validação.

A utilização de informação existente em documentação oficial, pública ou privada permitiu igualmente recolher dados complementares e relevantes para as questões de investigação. Geralmente, este tipo de documentação é produzido com finalidades específicas, diferentes dos objetivos da pesquisa do investigador.

2.1.2. A análise documental

A análise documental foi desenvolvida de acordo com os princípios metodológicos genericamente aceites e defendidos pela literatura representativa no domínio da investigação qualitativa, pautando-se pela flexibilidade relativamente ao método e às questões em estudo.

O acesso a determinada documentação permitiu alargar o campo conceptual de referência na medida em que a sua posterior análise permitiu compreender melhor o objeto

de estudo. Esta também se revelou uma forma de complementar a pesquisa feita através das entrevistas porque, tal como refere Hébert e outros autores (2005) “a análise documental, espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou uma situação, corresponde do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos. (...) exerce a função de complementar a investigação qualitativa e é utilizada para triangular os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (Hébert, Goyette, & Boutin , 2005, p.143-144).

Deste modo foram consultados os Planos de Estudo do Curso, Legislação, Programas da prática pedagógica, etc.

A análise documental, num estudo qualitativo, constitui mais um elemento de informação que ajuda na compreensão do objeto de estudo, podendo ser confrontado e comparado com a informação recolhida de outras formas, contribuindo assim para a triangulação e validação dos dados.

2.2. Técnicas de análise de dados

Este processo foi-se ajustando sempre, porque “num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte” (Bogdan & Biklen, 1994). Foi um processo de construção e de reconstrução que deu ainda mais sentido ao texto, uma vez que nos obrigava a refletir, questionar e articular sentidos.

Falar de análise de dados significa falar da interpretação e atribuição de sentidos ao material recolhido (Bogdan e Biklen, 1982). No entendimento destes autores a análise de dados contempla diversas atividades, como organizar e fragmentar os dados, sintetizá-los, identificar o que é relevante e o que se vai escrever sobre os mesmos. Não obstante, na ótica de Goetz e LeCompte (1984) analisar os dados é um pouco mais. É comparar, confrontar, agregar, ordenar, estabelecer relações e especular, ou seja, é “uma teorização vista como um processo cognitivo de descoberta e manipulação de categorias e relações entre essas categorias” (p. 167).

Como é sabido a análise de dados “consiste em examinar, categorizar, tabular ou, de outra forma, recombina as evidências para relacionar com as proposições de estudo” (Yin, 1994; p.102). Esta comporta um conjunto de técnicas que se podem usar para que os dados tenham sentido.

Para o tratamento qualitativo, optou-se pela análise de conteúdo, com o objetivo de identificar e sistematizar a informação veiculada pelas entrevistas.

Para isso, utilizaram-se os seguintes procedimentos:

- O corpus da análise é constituído por todos os protocolos das entrevistas (anexo 3 - protocolo de entrevista).
- Identificação dos conteúdos relevantes, com base na sua relação com os objetivos da entrevista, uma vez que, não existindo um sistema de categorias definidas à priori, foram considerados os objetivos orientadores das entrevistas e os objetivos da análise convergentes, constituindo-se em planos da análise de conteúdo.

- Identificação das unidades de contexto e das unidades de registo. As primeiras correspondem aos protocolos de cada entrevista. Cada unidade de registo constitui também um indicador de frequência.
- O processo de categorização, onde os indicadores foram agrupados de acordo com o seu conteúdo em categorias, através de um processo duplo de comparação entre indicadores de diferentes entrevistas (análise horizontal) e da contextualização de cada indicador relativamente ao corpo da entrevista individual de cada professora (análise vertical). Neste processo, recorreu-se a processos indutivos e dedutivos. Com o decorrer do processo de análise os resultados da análise indutiva iam sendo confrontados com os pressupostos teóricos existentes. Esta articulação entre a informação teórica e a informação contida nas entrevistas, conduziu a precisões e melhoramentos das categorias. As categorias finais são resultantes de um reagrupamento progressivo das categorias iniciais.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1995) “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens (...) e permite passar os dados brutos a dados organizados” (p.38).

Para os dados recolhidos neste estudo qualitativos utilizámos um método interativo de análise que consiste na apresentação de três atividades componentes no processo de análise dos dados (Miles & Huberman, 1994):

- *Redução dos dados* – processo que ocorre constantemente durante o projeto, e que implica selecionar, focar, simplificar, abstrair e transformar os dados.
- *Apresentação e organização dos dados* - conjunto compacto de informação que permitiu o desenho de conclusões e ação; construíram-se quadros de análise de conteúdo para cada uma das entrevistas.
- *Elaboração das conclusões*: momento de notar regularidades, padrões, explicações, possíveis configurações, fluxos causais e proporções. Neste ponto procedeu-se à confrontação dos dados com os objetivos específicos, isto é, organizou-se uma exposição clara/lógica das evidências, tendo em conta os propósitos do estudo.

Para os referidos autores, estes processos ocorrem antes, durante e após a recolha de dados, implicando assim as fases de planeamento e as sucessivas fases de análise dos dados que vão sendo recolhidos até ao produto final. Perante os dados, o investigador constrói o quadro conceptual, coloca questões de investigação e escolhe a metodologia adequada, sendo este o momento em que se inicia a redução dos dados. Analisados os dados procede-se à sua condensação, seleção e organização, separação e agrupamento em categorias de forma a encaminhar o trabalho para a terceira fase, aquela em que se efetua a interpretação e extração de sentidos.

Este processo interativo diz-nos, por um lado, que durante todo o processo estamos a analisar dados, não sendo apenas uma tarefa final, por outro, que devemos sempre olhar para os dados através de várias perspetivas.

Em síntese, a análise de conteúdo realizada foi de tipo categorial. As categorias emergiram da análise dos dados recolhidos e o agrupamento das respostas nas diversas categorias, foi realizado segundo os critérios de pertinência e, sempre que possível de mútua exclusão.

2.3. Confiança/validade

Há dois aspetos de referenciar, pela importância que têm na credibilidade de qualquer investigação: a confiança e a validade. Estas questões estiveram sempre presentes durante a investigação.

Quanto à confiança dos dados, as operações de estudo devem ser apresentadas de tal forma que a sua repetição seja possível. No respeitante à validade, que pretende que se estabeleçam medidas corretas de operacionalização dos dados, usou-se várias fontes de evidência, e várias técnicas de recolha de dados (entrevista, análise documental).

2.4. Preocupações éticas e deontológicas

Os processos neste estudo cumpriram os princípios de ética que qualquer investigador deverá adoptar. São eles, entre outros: a negociação da autorização para efetuar o estudo “*o consentimento informado*”, a proteção das identidades dos sujeitos, o respeito como estes devem ser tratados de modo a obter a sua cooperação no estudo, a informação e autorização para registo de conversas, entrevistas ou imagem com gravadores

e/ou vídeos, ser autêntico aquando do registo dos resultados. As questões éticas podem assumir diferentes formas consoante surjam em momentos diferentes do processo de investigação.

Com efeito, a ética reveste-se de uma responsabilidade enorme ao longo de toda a vida. No âmbito de trabalhos de investigação, bem como em qualquer outro trabalho que envolva terceiros, convidados a participar, a relação entre o investigador e estes deve ser ajustada a um comportamento adequado, correto e moral, que preserve o mais possível a entidade e a privacidade de todos os envolvidos. As decisões éticas por mais complexas que sejam, baseiam-se em valores e crenças e naquilo que se acredita ser, os comportamentos mais adequados. Nesta perspetiva, procurou-se agir, prestando toda a informação e esclarecimento sobre a matéria tratada, ao mesmo tempo que asseguramos sempre a confidencialidade de todos os dados recolhidos.

CAPÍTULO III

Resultados: Apresentação, análise e interpretação

Apresentação, análise e interpretação dos resultados das entrevistas.

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos através da análise de conteúdos das narrativas das seis participantes no estudo e a sua interpretação. Apresentam-se, os resultados, de acordo com uma ordem lógica seguindo como referência, para evitar afastamentos do objeto de estudo, as questões do mesmo. Segundo Fortin, (1999) este capítulo “consiste em apresentar os resultados, interpretá-los à luz das questões de investigação ou das hipóteses formuladas. Apresentar os resultados consiste em acompanhar o texto narrativo de quadros e figuras que ilustrem os principais resultados obtidos com as diferentes análises utilizadas”.

1. Escolha da profissão: motivação para a escolha da profissão

A análise dos dados permite considerar que todas as professoras escolheram o ensino como primeira opção. Contudo nem todas optaram pelo ensino no 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico como primeira opção. O ensino da Biologia foi para E3 a primeira opção.

(...) Já me imaginava a ser professora, sempre foi o que quis e tinha a experiência da minha irmã mais velha e o meu objetivo, o que inicialmente desejava era ser professora de Biologia. E3

(...) já estava completamente decidida na minha opção, sabia perfeitamente o que queria e desejava fazer. E4

(...) o que me levou a escolher esta profissão, o que me levou a escolher o ensino, o ser professora foi acima de tudo o gosto de ensinar E5

Não obstante, após a conclusão da formação inicial todas as participantes no estudo se reconciliaram com a escolha efetuada e se sentiram realizadas pela concretização de um sonho que viera da adolescência – ser professora.

A título de exemplo, uma das participantes considera ser professora por acaso. O ensino não foi a sua primeira opção, não obstante, muito embora as dificuldades enfrentadas pelos professores na sociedade atual, considera-se satisfeita com a profissão escolhida.

(...) A minha escolha se fosse feita hoje seria... a mesma! E2

(...) hoje sou professora por acaso e, apesar das dificuldades, sinto que foi a melhor das opções e sinto-me realizada, gosto muito do que faço sempre que tenho oportunidade de o fazer E6

(...) ser professora foi mesmo a minha primeira escolha, porque quando me candidatei à faculdade só concorri para o ensino. E6

1.1. Motivação intrínseca

Algumas das professoras participantes sentiram despertar em si o gosto pelo ensino muito cedo, ainda na infância, por gostarem de ensinar e por gostarem de crianças. No caso de E3 acresce ainda o gosto que sempre teve pela escola, pelos estudos e pela aprendizagem.

(...) havia algo em mim o desejo, a vontade, a determinação de querer ser professora. E2

(...) Os meus pais contavam que quando éramos pequenos, eu e os meus irmãos, brincávamos muitas vezes como se estivéssemos numa sala de aula, eu queria sempre ser a professora, era eu que mandava trabalhos para todos fazerem. E3

(...) o gosto que sempre tive pela escola, pelos estudos, pela aprendizagem, estava sempre à procura de saber mais. E3

(...) O principal motivo que me levou a escolher a profissão de professora foi, sem sombras de dúvidas, o meu gosto pelas crianças E4

1.2. Motivação extrínseca

Não obstante, identificam-se fatores externos que, nalguns casos ajudaram a confirmar a escolha feita, ou ajudaram a despertar o gosto pela profissão. O *ser catequista*, despertou em E2 o gosto pelo ensino.

(...) Devo destacar que foi como catequista que senti o despertar do bichinho do gosto por estar com crianças. Foi com a catequese que descobri que gostava de ensinar, (...) descobri que orientar crianças me fazia e me faz sentir preenchida. E2

A *influência de familiares* configurou-se igualmente como um aspeto determinante na escolha da profissão para E3, pela identificação com a irmã que é igualmente professora e pelo empenhamento que observou na mesma na sua dedicação ao ensino e sucesso no trabalho com os alunos.

(...) A experiência da minha irmã mais velha, que tinha um curso de nível científico e que depois acabou por dar aulas e tinha uma experiência muito positiva, gostou bastante e eu pensei logo em ir para o ensino de Biologia. E3

As *memórias dos tempos de criança*, particularmente as *memórias da sua professora do 1.º ciclo do ensino básico e da professora do 8.º ano* foram para três das professoras (E3; E4 e E5) uma influência determinante para a escolha da profissão. Pela competência pedagógica, pelo modelo pedagógico adoptado, pelas competências pessoais, por terem marcado como pessoa e despertado o desejo de ser como ela. Pelo exemplo dado, pelos conselhos, pela amizade que perdurou.

(...) Sem dúvida alguma que um dos motivos que me levou a escolher a profissão de professor ... e mais propriamente a matemática e as ciências da natureza, foi esta professora que tive no oitavo ano que ... sempre considerei como um grande exemplo, como um exemplo a seguir, um modelo a seguir, um modelo como pessoa, um modelo como professora, um modelo como profissional, um modelo como ser humano. E4

(...) Tenho mesmo a certeza que foi ela que me despertou a vontade de fazer aquilo que ela fazia tão bem. E4

(...) não me posso esquecer de uma influência que muito me vincou que foi a minha professora do primeiro ciclo, com quem ainda hoje mantenho contato, com quem troco experiências. Certamente que tudo isto influenciou, sem dúvida alguma, na minha escolha, nunca tive dúvida ... ainda hoje me lembro de muitos dos seus conselhos. E5

2. Experiências no contexto da formação inicial

A análise dos dados permite considerar que as participantes no estudo consideram que a sua formação inicial na ESE as preparou globalmente de modo bastante satisfatório, quer a nível pessoal quer profissional para o desempenho da função docente, identificando aspetos positivos e alguns constrangimentos experimentados ao longo desta experiência.

(...) Gostei de ter passado pela ESE, foi uma boa experiência para mim, para a minha formação, para o meu desenvolvimento como pessoa e para o meu desenvolvimento como profissional. E1

(...) Devo dizer que na formação inicial a experiência foi bastante positiva, fiz o curso com boa média, nunca deixei nenhuma disciplina para trás. E3

(...) De uma coisa eu estou extremamente consciente no que diz respeito à minha formação inicial e a todas as vivências que me proporcionou, a minha formação inicial fez-me crescer. E4

(...) vivi situações que só se vivem mesmo nesta fase da nossa vida e que nunca mais nos esquecemos e que por isso nos marcam E4

(...) em termos pessoais foi uma experiência muito gratificante depois em termos daquilo que aprendi também foi muito gratificante e bastante enriquecedora e proveitosa E5

(...) Revivendo o trabalho desenvolvido, ao longo dos quatro anos da minha formação inicial, senti o meu primeiro ano como excecional, como um ano fenomenal em relação à partilha, em relação à colaboração criando-se fortes laços de amizade entre a grande parte dos elementos da turma. E6

Possibilitou uma boa preparação pedagógica e científica.

(...) Em termos pedagógicos até acho que saímos bem preparados E3

(...) preparou-me bem em termos do conhecimento científico que tivemos oportunidade de adquirir. E5

2.1. Aspetos positivos

2.1.1 Relação com professores

Dos aspetos positivos a análise dos dados permite destacar a relação com alguns professores que é considerada por todas as participantes do estudo como uma relação muito

próxima, nunca antes vivenciada, relações profissionais mas igualmente relações de amizade que deixaram marcas, que se figuraram como referências.

(...) Nos meus tempos de estudante nunca tinha tido, com os meus professores, uma relação de amizade que consegui manter aqui com alguns dos nossos professores. E1

(...) tive professores que me marcaram e que, ainda hoje, me servem como boas referências. E1

(...) Na ESE descobri um outro tipo de relação além da relação Professor/Aluno. Descobri que os nossos professores poderiam, também, ser nossos amigos. E1

(...) São todos esses professores que fui tendo, ao longo do curso e que me foram encorajando, de quem guardo as melhores lembranças do meu período de estudante no ensino superior. E6

Houve *professores que deixaram marcas*. Pela competência profissional e pelas competências pessoais, traduzidas no modo como apoiavam os alunos os envolviam e motivavam para a aprendizagem, pelo feedback que lhes devolviam, pela segurança que conferiam. As marcas deixadas relacionam-se mais com as pessoas do que propriamente com os momentos.

(...) houve um professor que me marcou ... foi o professor que me deu várias disciplinas relacionadas com a matemática e marcou-me pelo que me escreveu na minha fita, pelos elogios que prestava aos trabalhos que íamos desenvolvendo, pela forma como nos apoiava e nos motivava, tinha sempre uma palavra de incentivo para todos, estava sempre a reforçar e fazia-nos acreditar que o trabalho compensava e se nos empenhássemos conseguíamos atingir os nossos objetivos ... E3

(...) esta professora teve um papel muito marcante na minha formação, foi extremamente importante para a minha formação e até mesmo essencial no que sou hoje, foi um pilar no meu crescimento, nunca me deixou pensar que não era capaz apesar de, por vezes eu me sentir diminuída, nunca deixou de acreditar em mim, nunca deixou de acreditar... E6

(...) acho que foram mais as pessoas que me marcaram e não tanto os momentos passados ao longo do curso... E3

(...) na minha formação inicial, destaco um professor que me marcou muito, muito mesmo, foi o Professor FA pela forma como nos ensinava, pela paixão que tinha pelo ensino e que nos contagiava e pela pessoa que era, pelo respeito que nos tinha e pela boa pessoa que nos fazia sentir ser. E4

A análise dos dados permite destacar a importância atribuída por estas professoras a algumas disciplinas cuja preparação científica em muito contribuiu para um maior desenvolvimento das suas competências profissionais. Todavia, a este respeito, nem todas identificam as mesmas disciplinas. Uma destaca, a Biologia, a Física (E4), Outra a matemática (E3). As restantes falam da importância de disciplinas em geral.

(...) em relação às disciplinas que mais me marcaram, ou melhor, as disciplinas que sinto que me tenham enriquecido, destaco uma disciplina da área da Biologia e outra da área de Física, senti que aprendi verdadeiramente algo de novo e que me foi útil. E4

(...) sei que houve muitas mais disciplinas que me ajudaram a enriquecer os meus conhecimentos... porque se mostraram fundamentais para o desenvolvimento de competências para a minha profissão. E4

Para E6 a relação com os professores é igualmente um aspeto positivo que destaca do curso pela compreensão que sempre revelaram face à sua situação de trabalhadora estudante.

(...) Tinha alguns professores que compreendiam perfeitamente a necessidade que tinha de trabalhar e a eles o meu muito obrigado, sem essa tolerância e sem a sua compreensão certamente teria sido muito mais difícil a concretização da minha formação inicial. E6

2.1.2. Os estágios

Os estágios foram igualmente referidos por todas as participantes como experiências e aprendizagens muito positivas na sua preparação para o desempenho docente pela possibilidade de aproximação à profissão, por possibilitarem a experimentação e a concretização da relação teoria prática e o dar sentidos a muitas das aprendizagens realizadas no contexto das várias disciplinas.

(...) Saliento que os estágios foram uma das coisas mais positivas proporcionadas pelo curso, foi espetacular uma vez que tive a oportunidade de colocar em prática muito do que fui aprendendo no decurso da minha formação e que, se inicialmente parecia não fazer muito sentido, agora passou a fazer todo o sentido. E1

(...) foi a possibilidade de colocar em prática muito do que fomos aprendendo nas aulas teóricas E2

(...) Em relação aos professores cooperantes, a relação foi sempre boa, os professores com quem fiquei foram sempre receptivos, tentaram sempre ajudar, não senti nunca que me prejudicaram em algo. E2

Os estágios desenvolveram-se em contextos reais de ensino e muitas vezes em contexto problemáticos.

(...) O meu estágio foi realizado em lugares ditos complicados (Camarate e Damaia), as turmas eram formadas por crianças com situações socioeconómicas completamente desfavorecidas e com comportamentos frequentemente desajustados. E1

(...) Acho que se aprendeu bastante com o fato de se ter a possibilidade de contactar com a realidade das nossas escolas. E2

O estágio no 1.º e 2.º ciclo marcou igualmente estas professoras por ter sido o primeiro estágio a primeira experiência como professoras.

(...) O 1.º estágio foi uma experiência extremamente positiva... E2

(...) o estágio no segundo ciclo marcou-me muito mais que o do primeiro ciclo ... marcou-me mesmo, foram os alunos a quem dei aulas pela primeira vez E3

O estágio do último ano foi de acordo com as narrativas das professoras o mais importante em termos de aprendizagem. Pela duração, pois foi o mais prolongado, pelas

responsabilidades assumidas e pelos sentidos que lhes atribuíram, dado encontrar-se muito próximo no tempo da sua inserção na profissão.

(...) o que gostei mais foi do estágio do quarto e último ano ... porque, se calhar, tivemos mais tempo, tínhamos mais responsabilidades. E2

Foi igualmente referida a importância das experiências de estágio em *contextos diversificados*, o que na perspetiva das participantes contribuiu para um melhor conhecimento da realidade que as esperava aquando da inserção na profissão, sem suportes nem apoios institucionalizados.

(...) A experiência e a possibilidade dos estágios foi muito boa, porque ... tivemos oportunidade para conhecer várias realidades ... passar pela experiência de trabalho numa escola da cidade, e noutra escola da periferia, das zonas menos urbanas. E4

(...) Acho que isso nos deu alguma bagagem para o nosso primeiro ano de vida profissional, para o nosso primeiro ano de serviço, de contato com a nossa turma, com os nossos alunos sem que houvesse outros professores ao nosso lado. E5

2.1.3. Professores cooperantes

O perfil dos professores cooperantes com quem realizaram os estágios são igualmente destacados como aspeto muito positivo dado se terem constituído referências indispensáveis e que em muito apoiaram o processo de aprendizagem da profissão com as quais estabeleceram relações de amizade que ainda perduram e a quem ainda hoje recorrem quando tal se verifique necessário em caso de dúvida ou dificuldade.

(...) não quero, nem devo deixar de salientar o auxílio das excelentes cooperantes que tive, sempre prontas a ajudar, sempre prontas a orientar e a partilhar. Senti, desde o início e (...) em todos os momentos, que poderia contar com todo o apoio por parte das professoras cooperantes e isso vincou e fortaleceu o meu desejo de ser professora. E1

(...) Hoje, com as professoras que foram minhas cooperantes, não existe apenas uma relação de colegas de profissão mas, também, uma relação de amizade E1

(...) Sei que se, em algum momento, necessitar de ajuda, tenho a liberdade e o à vontade de lhes solicitar ajuda, de lhes solicitar opinião,... estou tranquila sei que terei apoio em caso de precisar. E1

(...) foi positiva a forma como os professores das escolas onde fomos estagiar nos receberam, receberam de forma positiva. E4

(...) com vontade de ajudar, com vontade de nos serem úteis e de nos transmitir algo que fosse proveitoso futuramente. E4

(...) os professores cooperantes tinham uma maior noção da nossa prática, da nossa entrega do que propriamente as pessoas, do que os professores que depois necessitavam de nos atribuir uma nota e que pouco lá iam ver o que nós fazíamos realmente e supervisionar o que estávamos a fazer. E4

2.1.4. Disciplinas

A análise dos dados permite salientar a importância de *aprendizagens realizadas no contexto de disciplinas*, tais como matemática e ciências.

(...) tudo o que fomos trabalhando na área das matemáticas tornou-se extremamente útil ao nosso desempenho como docentes E1

(...) Tal como na Matemática, também a parte estudada relativa às Ciências mostrou-se preciosa para a prática, para a abordagem de conteúdos aos nossos alunos. E1

Contudo para E6 todas as disciplinas se revelaram muito importantes.

(...) Em relação às disciplinas acho mesmo que todas elas, de alguma forma, foram importantes. E6

No *final*, o curso permitiu confirmar ser este o caminho a seguir, no que respeita à escolha da profissão, manifestando ter correspondido às expectativas iniciais criadas. O sucesso obtido e expresso na avaliação e no feedback recebido por parte dos professores e colegas é, do mesmo modo destacado pelas participantes, como aspetos muito positivos por duas das participantes.

(...) agradou perceber que era por este caminho que eu queria ir ... que desejei,. O curso vem ao encontro às minhas expectativa, foi o fato de ter tirado boas notas. E1

(...) eu percebi que no curso fiz coisas que professores me elogiaram, que professores acharam fantástico, que outros colegas acharam bem, é essa satisfação que eu tirei do curso, estava realizada, era isto o que eu queria e que sou capaz. E1

2.1.5. Relação com colegas

A relação com colegas é identificada pela maior parte das participantes como aspeto bastante positivo no contexto das experiências realizadas na formação inicial pelas relações de amizade, pela partilha e apoio, pelas amizades que ficaram para a vida.

(...) felizmente só tenho a dizer bem, as relações estabelecidas com os meus colegas sempre correu fantasticamente. E4

(...) A nossa relação de colegas era ótima, era uma relação verdadeira e sincera e é por tudo o que vivemos juntas, por tudo o que partilhamos, pelos sorrisos e também pelas lágrimas. Ainda hoje somos boas e grandes amigas. E5

(...) A relação com colegas foi sempre boa. Nunca tive problemas e sempre compreendi as colegas. E6

2.1.6. O trabalho de grupo

O trabalho de grupo é do mesmo modo destacado como uma modalidade de trabalho que para além de se ter experimentado pela primeira vez neste curso, se configurou como possibilidade de poder partilhar, apoiar, um verdadeiro trabalho em colaboração e parceria. Foi entre colegas que partilharam sucessos, angústias e até mesmo aspectos da vida pessoal.

(...) em grupo trocamos experiências, trocamos sucessos, trocamos angústias, partilhamos muitos dos nossos acontecimentos profissionais e pessoais. E2

(...) Foi, na minha formação inicial, que, pela primeira vez, senti partilha, que senti a verdadeira colaboração e a verdadeira parceria e de forma igualitária. E3

(...) foi ao longo de todo o meu percurso como aluna, a minha primeira verdadeira experiência de trabalho de grupo, senti realmente que havia efetivamente um verdadeiro trabalho de grupo, havia efetivamente um verdadeiro trabalho de parceria de todos os elementos que constituíam o grupo de trabalho. E4

(...) Foi no curso, já na faculdade, que senti pela minha primeira vez o que é o real trabalho de grupo, foi no curso que tive essa experiência positiva, muito positiva mesmo E6

Uma das participantes considera que muito embora se verificasse alguma competitividade no grupo de colegas, a mesma se revelou positiva, pois permitiu a todos irem um pouco mais além e por isso mesmo obter melhores resultados, o que se revelou positivo dado que a nota de curso influencia de sobremaneira a colocação.

(...) acho até que éramos um pouco competitivos uns com os outros, o que foi positivo, pois permitiu termos melhores notas e lutarmos para termos melhores notas, até porque o nosso trabalho dependia da média final do curso. E3

2.2. Aspetos negativos

2.2.1. Apreciação geral

A este respeito a análise dos dados permite acrescentar que muito embora satisfeitas de um modo geral com a formação recebida, estas professoras identificam alguns aspetos menos positivos, são eles designadamente: a preparação pedagógica em geral é satisfatória, contudo não concordam com a formação nos dois níveis de ensino (E2 e E3), considerando que a formação seria mais aprofundada se os alunos pudessem escolher o nível de ensino da sua preferência.

(...) Se é uma formação que te habilita para dar aulas ao primeiro ciclo, se calhar deveriam apostar mais um bocadinho nessa preparação... no final senti o medo ... que reflete, se calhar, a falta de formação mais específica neste âmbito. E2

(...) Não entendo muito bem porque razão temos nós que nos preparar, também, para o primeiro ciclo se há as duas vertentes, acho que quem quer primeiro ciclo deve preparar-se apenas para esse ciclo e quem faz a opção de segundo ciclo acho que a formação deve ser canalizada apenas para o segundo. E3

(...) o termos integrado no curso, que nos preparava para professores do segundo ciclo, a vertente do primeiro ciclo ... acho que o curso deveria ter sido, os quatro anos dedicados somente ao segundo ciclo. E3

São identificadas igualmente, por parte de uma das participantes (E5), algumas lacunas na parte curricular do curso, mais concretamente a ausência de formação em aspetos burocráticos da responsabilidade do desempenho do professor

(...) noto que houve algumas falhas na parte curricular da minha formação inicial, foi a parte da burocracia. E5

(...) Acho mal não terem falado de aspetos relacionados com o trabalho burocrático do professor. E6

2.2.2. Relação com colegas

No que respeita à *relação com os colegas*, nem sempre as mesmas se pautaram pela cordialidade particularmente para E1, E2 e E6. Estas participantes experienciaram a vivência de relações conflituosas, atribuindo a razão ao fato da constituição da turma ser na sua globalidade feminina. E2 apresenta outra ordem de razões quando se pronuncia sobre as relações com os colegas. Por ser trabalhadora estudante e ser mais velha considera que os seus interesses e objetivos não eram idênticos aos da maioria do grupo mais jovem. Por outro lado o fato de ser mais experiente criava por vezes problema por saber mais.

(...) com os colegas de curso, nem sempre tudo correu bem ... houve muitas discussões sobre tudo e sobre nada e, na grande parte das vezes, sem sentido nenhum. E1

(...) Afinal parece que realmente se confirma a teoria de que quando há muitas mulheres juntas o resultado não é muito saudável. E1

(...) entrei numa turma que tinha acabado de sair do 12º ano, ... eu era a mais velha tinha outros objetivos. E2

(...) além de eu ser vista sempre como a que tem a mania que sabe porque vinha com outra motivação que não era a deles. E2

(...) acho que o problema é o elevado número de mulheres no mesmo espaço, não se entendiam. E6

Do mesmo modo E2 considera ter havido alguma rivalidade entre os vários elementos da turma.

(...) Houve sempre na nossa turma um bocadinho de rivalidade, alguma rivalidade que às vezes era desagradável mesmo em sala de aula. E2

2.2.3. Estatuto de trabalhador estudante

Para uma das participantes (E2) o fato de possuir o estatuto de trabalhador estudante, configurou-se como aspeto negativo, dadas as dificuldades de conciliação do trabalho com as exigências do curso. Por outro lado, também as relações com colegas foram afetadas dadas as dificuldades de conciliação dos tempos para a realização de trabalhos de grupo e até mesmo durante os estágios. Neste âmbito os problemas decorrerem de diferentes formas de investimento pessoal na preparação do trabalho. As suas exigências suplantavam as da colega que era menos experiente e mais nova, pela consciência da importância da nota final na colocação dos professores.

(...) Algo de muito negativo foi o fato de estar a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo, ... isso cansava-me muito ... por vezes era difícil de conciliar. **E2**

(...) o meu tempo não era o mesmo que o deles, a motivação e o investimento é diferente ... eu tinha que lutar e lutar para fazer o máximo possível ... **E2**

(...) pensei ... se não for a média a colocar-me num posto de trabalho, estou feita ... portanto sempre lutei bastante **E2**

2.2.4. Disciplinas

O curso foi considerado por uma das participantes como demasiado teórico e algumas disciplinas sem sentido. Destas destaca-se a Química e a Física por, em sua opinião, não terem conteúdos a ensinar aos alunos dos níveis de ensino para que estão a ser preparados.

*(...) Em relação à parte mais teórica do meu curso, da formação inicial, senti que as disciplinas de Química e Física não fazem muito sentido, não se enquadram em nenhum dos conteúdos colocados em prática nos anos e nas disciplinas a que lecionamos. **E1***

O desenvolvimento Curricular foi, do mesmo modo, uma disciplina que não agradou pelas tarefas nela desenvolvidas.

*(...) outra disciplina que senti que não acrescentou nada de útil ao meu desempenho como futura professora foi a de **Desenvolvimento Curricular**... onde passámos o tempo a organizar dossiers que vinham de anos anteriores e que estavam mais que organizados. Com os ideais do MEM, era-nos pedido que os organizássemos, que os voltássemos a organizar e voltássemos a organizar **E1***

Os conteúdos trabalhados no domínio da Psicologia revelaram-se insuficientes para contornar os problemas colocados aos professores no dia a dia do quotidiano profissional.

*(..) Na área **da psicologia**, hoje que estou a trabalhar tenho sentido que o que nos transmitem não é suficiente, sinto que a formação nessa área foi pouca e que não me proporcionou adquirir as ferramentas*

suficientes e necessárias para contornar possíveis problemas com que os alunos hoje nos presenteiam.
E1

(...) O que menos gostei no curso foi da carga teórica excessiva de algumas das disciplinas, E1

As participantes do estudo (E2 e E3) tecem igualmente algumas críticas a disciplinas relacionadas com o saber prático do professor, designadamente a metodologia da Língua Portuguesa I e II, onde consideram que as estratégias utilizadas pelos professores não foram as mais adequadas e não as preparou devidamente para o desempenho docente.

*(...) havia metodologia **do português I e II** mas, que na minha perspetiva, aquilo não correu nada bem, porque não me ensinou estratégias eu tinha que sair o mais segura.* **E2**

(...) senti que na metodologia do português I ensinaram-nos umas coisinhas ao final do ano, estávamos quase a terminar o ano, estávamos quase a acabar e ensinaram umas estrategiazinhas, muito pouco, muito pequeninas ... a metodologia do ensino do português II foi assim uns trabalhos, uns PowerPoint.
E3

A análise dos dados permite identificar a necessidade sentida de um maior número de disciplinas de didática e/ou de maior carga horária nas mesmas.

(...) podíamos ter tido mais disciplinas de didáticas ou em vez de semestrais terem sido anuais. **E3**

(...) achei que podíamos ter sido melhor preparadas em didáticas específicas Quando comecei a trabalhar senti essa lacuna. **E6**

2.2.5. Conteúdos trabalhados

Três das participantes tecem críticas aos conteúdos trabalhados em algumas disciplinas que, em sua opinião, se revelaram inadequados (E1; E3 e E4), por serem abordados em mais do que uma disciplina, revelando a ausência de articulação entre o trabalho dos docentes, e ainda pela desatualização dos métodos utilizados no processo de ensino – método expositivo (E3 e E4), aspetos que convidavam à desmotivação dos alunos.

(...) os conteúdos eram demasiado teóricas, praticamente inadequados e inúteis ao que pretendíamos fazer como futuros profissionais, como futuros professores. **E1**

(...) Acho que deveria ter havido uma maior articulação dos conteúdos dados em cada uma das disciplinas que tínhamos... havia disciplinas que quase se sobrepunham os conteúdos. **E3**

(...) Pela negativa destaco a forma com que nos queriam inculcar alguns conteúdos. **E3**

*(...) Havia conteúdos que realmente eram importantes ... **mas pela forma como eram dados** perdiam todo interesse, não tinham importância, não despertavam a curiosidade de ninguém pela forma como eram despejados, não faziam sentido algum.* **E4**

A componente teórica de algumas disciplinas foi considerada igualmente pelas participantes (E1; E3; E4 e E5) como excessiva.

(...) Em termos da ESE o ensino teórico deixa um pouco a desejar. E3

2.2.6. Estágios

As experiências realizadas nos contextos de estágio também se configuraram negativas para duas das participantes no estudo (E2). O primeiro impacto foi assustador para uma das participantes, chegando mesmo a colocar em causa a opção tomada, dada a dificuldade de gestão do grupo por parte da professora cooperante.

(...) Nas experiências no estágio, no primeiro ano tive um susto o meu primeiro susto foi entrar na escola ... e ver aquelas crianças todas, ouvir aquele barulho todo e achar que eu não quero isto, eu não ... não vou aguentar este barulho todo. E2

2.2.7. Processo de supervisão

Identifica-se ainda alguns constrangimentos (E1; E2; E4 e E5) no processo de supervisão, dado o elevado número de estudantes por tutor o que conseqüentemente origina uma resposta menos eficaz às dúvidas e dificuldades dos alunos, fazendo-os sentir muitas vezes desamparados.

(...) julgo que o apoio dos professores, dos tutores nessa altura podia ser diferente ... poderia ter sido outro ... eu sei que eles faziam o possível porque tinham outros estágios de outras turmas, mas ... acho que deveria ser diferente porque às vezes sentíamos-nos um pouco sozinhos ... tínhamo-nos que nos desenrascar ... senti-me um bocadinho sozinha. E2

(...) é pena que o fato de estarmos muitos alunos a estagiar em simultâneo, leva a que haja falhas, acho que falharam por não conseguir dar boas respostas a todos os estagiários, por serem muitos e estarem a estagiar em simultâneo. E4

2.2.8. Relação com professores

E4 relata uma experiência menos positiva com uma professora por não lhe ter concedido uma segunda oportunidade de avaliação. Destaca igualmente o modo despreocupado e pouco profissional como alguns professores encaravam as aulas e os alunos.

(...) destaco um momento menos bom que me marcou demasiado e me atrasou o final da minha formação inicial. Tive uma professora que me fez parar mais um semestre por não conseguir ter tido logo o melhor resultado ... o que lamento foi o fato de não ter proporcionado uma segunda hipótese de melhorar o resultado inicialmente obtido e isso atrasou-me o final do curso. E4

(...) O que menos admirei no meu curso foi, especificamente, a forma como alguns dos professores encaravam as aulas que nos davam, estavam lá para dar aquelas aulas e pronto... e era tudo... não havendo grande vínculo ao grupo de alunos que por norma assistiam às aulas. O professor debitava matérias, os alunos assimilavam, ou não, as matérias dadas e não se passava mais nada, apenas a tentativa de troca de alguns conhecimentos. E4

2.2.9. Avaliação

A avaliação configurou-se nalguns momentos de dificuldade para algumas das participantes (E2; E3; E4 e E5), pela exigência de realizar testes em disciplinas lecionadas por professores, em sua opinião, menos competentes, pela sobrecarga de trabalhos em certos períodos, incompatível com o estudo e trabalho de qualidade.

(...) havia alturas que nem dormíamos a terminar trabalhos e frequências ao mesmo tempo. E3

(...) destaco o sufoco de ter que fazer algumas frequências de disciplinas lecionadas por alguns professores que nada nos conseguiam ensinar nem mesmo motivar. E4

2.2.10. Concursos

A análise dos dados permite identificar como constrangimento por parte da maioria das participantes a ausência de formação sobre os processos e procedimentos de concurso (E1; E2 e E3).

(...) o fato de não nos ser dado qualquer tipo de indicações sobre o modo como se pode concorrer ao mundo do trabalho, sobre as possibilidades profissionais, sobre o modo como se concorre, sobre quando se concorre. E1

(...) quando terminei senti-me perdida. Não sabia nada de nada sobre como concorrer E6

2.2.11. Após a conclusão do curso

Os dados disponíveis permitem considerar que, para quatro das participantes (E1; E3; E4 e E5), a ausência de acompanhamento por parte da Instituição de formação à entrada da profissão se revelou como aspeto negativo.

(...) Uma outra coisa que menos me agradou no curso foi a falta de acompanhamento, por parte da ESE, após terminar o curso, E1

(...) Da escola onde realizei a minha formação inicial não houve qualquer referência ao assunto concursos,... não houve qualquer tipo de esclarecimentos. E3

(...) Ausência de acompanhamento após a conclusão do curso E4

(...) na minha primeira experiência de trabalho ... nem fazia ideia de como é que aquilo se fazia, tive que aprender depressa e por acaso tive a sorte de ter ficado numa escola onde estava uma colega que, por vezes, me ajudava o mapa do leite, o mapa da tarefeira, os planos dos alunos, fazer os boletins de

matrícula, fazer os boletins de avaliação... tudo isso, tudo isso..., confrontei-me com uma panóplia de afazeres para os quais não tive qualquer preparação. E5

(...) terminei, não quero acreditar que isto tenha acabado... quatro anos de esforço, de tanto trabalho, de tanta dedicação, de um empenho intensivo... uff!... chegou ao fim... E6

(...) Foram quatro anos onde me aconteceu um pouco de tudo... mas consegui, consegui e cheguei ao fim, terminei finalmente com muita dedicação, com muito esforço, mas também com muito orgulho. E6

O curso foi considerado pelas participantes como um curso muito exigente e trabalhoso.

(...) Foi um curso muito trabalhoso. E3

2.3. Propostas de alteração na formação inicial: perspetivas face ao contexto ideal

As propostas de melhoria da formação inicial relacionam-se com as lacunas de formação identificadas nalgumas disciplinas, particularmente a Psicologia e que E1 refere que deveria preparar as futuras professoras com ferramentas que ajudem a enfrentar as dificuldades que as professoras encontram no dia a dia do quotidiano profissional.

(...) Se tivesse a possibilidade de dar a minha opinião sobre o que poderia ser alterado no currículo do curso que fiz e no que diz respeito á área da Psicologia, julgo que deveria possibilitar a aquisição de ferramentas que nos ajudasse a encarar, com alguma naturalidade, os problemas dos alunos de hoje. E1

Devido aos problemas experimentados à inserção na profissão relacionados com a colocação em determinados contextos de trabalho, designadamente os Cursos EFA e outros. E1 é de opinião que deveria ser considerada na formação inicial uma disciplina que preparasse os alunos informando-os sobre estas modalidades de ensino e modos de trabalho, bem como de métodos e estratégias a utilizar. Consideram ser diferente o trabalho com um grupo de crianças do trabalho com um grupo de adultos. Estas situações de colocação parecem causar problemas redobrados aos professores principiantes.

(...) Depois da minha primeira experiência no ensino e por ter sido uma colocação no ensino noturno onde era tudo novo para mim e onde não tinha qualquer noção do que deveria fazer, sinto que deveria haver uma disciplina que nos permitisse conhecer os diferentes currículos existentes em Portugal (EFA, CEF, RVCC, PPT,) E1

Algumas participantes (E1; E4 e E6) consideram que teria sido importante a existência de uma disciplina no plano de estudos que preparasse para a parte burocrática do trabalho do professor.

(...) acho que devia haver uma disciplina sobre a parte burocrática, concursos e papeladas, para estarmos mais preparados E6

3. Período de limbo: a finalização da formação inicial.

Ao terminarem a sua formação inicial todas estas professoras principiantes consideraram o dever cumprido, sentiam-se felizes, realizadas pelos sucessos alcançados, para além da habilitação formal, experimentaram um sentimento de preparação para a docência e com expectativas positivas face ao futuro percurso profissional e à tão desejada independência económica. Todavia, a realidade apresentou-se-lhes bem diferente do esperado. A surpresa pelas dificuldades de colocação mostraram que não poderiam iniciar a vida ativa tão depressa como era seu desejo e assumir uma outra identidade profissional – a de ser professor.

(...) foi ótimo, foi aquela sensação de..., como devo dizer..., um sentimento de dever cumprido acho que foi isso que senti. E1

(...) só me poderia sentir muito bem, só me poderia sentir realizada. E4

(...) Depois de ter terminado o meu curso senti uma enorme felicidade E5

(...) Estava com a grande sensação de dever cumprido E5

(...) primeiro gozei a felicidade de ter terminado o meu curso E6

(...) estava habilitada legalmente para ser uma verdadeira professora. E3

(...) estava preparada e habilitada para ter o meu próprio grupo de alunos e não trabalhar com um grupo de alunos emprestados por uma outra professora. E4

(...) Quando terminei o curso estava com imensas expectativas, (...) estava com imensa vontade de arregaçar as mangas e colocar as mãos na massa... estava cheia de vontade de fazer tudo. E5

(...) Quando terminei o curso não tinha a noção das dificuldades que existem e pensava que ficava colocada logo porque tinha terminado o curso com uma boa média. E3

(...) Depois de terminar o meu curso senti-me muito bem, muito bem mesmo, muito feliz de certa forma realizada. E2

(...) estava cheia de vontade de me dar aos meus alunos ... estava cheia de vontade de lhes ensinar tudo e da melhor forma. E1

(...) A felicidade de ter terminado os meus estudos e de me sentir com um enorme desejo de começar a trabalhar. E3

(...) No fundo senti um grande alívio por estar perto de terminar com a dependência que vinha tendo dos meus pais, por lhes aliviar um pouco e por pensar que em breve já os poderia ajudar E5

(...) estava desejosa de deixar de me sentir aluna e passar a sentir-me como professora. E5

4. A entrada na profissão docente: perplexidades e desafios

4.1. A surpresa da dificuldade de colocação

A entrada na profissão não se configurou um processo fácil, dadas as dificuldades de colocação e a ansiedade da espera. O confronto com esta realidade é descrito por todas as participantes com grande emotividade. A procura de colocação revelou-se de extrema dificuldade pelo desconhecimento dos processos decorrente de ausência de informação a este nível durante o curso de formação inicial e pela dificuldade de receção da tão ansiada resposta positiva. Para os concursos contaram com a ajuda de colegas e professores mais experientes. Agora que já eram professoras experimentavam o sentimento de que a colocação, ou seja o ser professor, se lhes afigurava como uma possibilidade difícil de alcançar. Foram experimentados sentimentos de desilusão, desespero, tristeza, medo, angústia, frustração, injustiça, impotência e incapacidade.

(...) Posteriormente, e quando chega a Setembro, o confronto com a realidade ... a tomada de consciência das dificuldades de conseguir uma colocação, foi mau, foi mesmo muito mau, péssimo mesmo, não conseguia colocação por muito que procurasse, por muitos currículos que enviasse. E1

(...) o que sentia verdadeiramente era uma grande desilusão, uma grande angústia, uma grande frustração... E1

(...) Assim que terminei o curso senti-me muito ansiosa e com imensa vontade de não perder tempo e de por as mãos na massa, senti o desejo enorme de começar a dar aulas. E2

(...) Era muito estranho mas a possibilidade de ser professora parecia mais longe que nunca, parecia muito mais distante do que quando era estudante . E4

(...) não estava à espera que fosse tão rápida a minha integração no mundo do trabalho, no munda da responsabilidade E5

(...) O fato de não conseguir um lugar numa escola criava em mim um enorme sentimento de tristeza, frustração injustiça ... sentimento de angústia, um sentimento de impotência, um grande sentimento de incapacidade pois nada me restava a não ser continuar a insistir e a esperar. E5

(...) apesar de ser professora não tinha a oportunidade de me sentir professora não tinha a oportunidade de ser professora à séria, não tinha conseguido qualquer colocação, não tinha a oportunidade de dizer esta é a escola onde trabalho, não tinha a oportunidade de ter uma turma, não tinha a oportunidade de ter os alunos meus, enfim... E3

(...) Da escola onde realizei a minha formação inicial não houve qualquer referência ao assunto concursos, ... não houve qualquer tipo de esclarecimentos. E5

(...) A mim, muito sinceramente, valeu-me para os concursos a ajuda que fui conseguindo com outros colegas e com a minha prima que foi mais que preciosa a sua ajuda. E5

4.2. A persistência na procura da colocação

De acordo com a análise das narrativas, às expectativas positivas depressa cederam lugar à consciência da dificuldade e ao pessimismo face à 1ª colocação. Contudo, perceberam que não podiam desistir e esta tomada de consciência ajudou a deitar mãos à obra adotando uma postura positiva e pró-ativa no sentido da procura de trabalho em qualquer atividade, de preferência a mais possível relacionada com a habilitação profissional adquirida. Para o efeito enviaram currículos para colégios, externatos, escolas.

(...) a nível do público, comecei a perceber como é que tudo funcionava e entendi que nos primeiros anos, nem pensar em ser colocada, nem pensar em colocação, comecei a tomar consciência das dificuldades que se tem em conseguir uma primeira colocação. E2

(...) Mas nada se tornou um entrave ou uma atrapalhação, comecei a fazer um levantamento de todas as escolas, externatos, colégios, fiz uma lista. E3

(...) enviei currículos, imensos currículos, afinal se não procurasse não conseguiria de certeza. E2

(...) a tomada de consciência das dificuldades até foi positivo fez-me procurar tudo o que estivesse ligado de alguma forma ao ensino e fez-me enviar centenas de currículos e cartas para todos esses lugares. E2

(...) É certo que também nunca desisti e sempre me mantive atenta às ofertas que iam surgindo e ia concorrendo sempre na expectativa de que um dia iria acontecer o que tanto ambicionava, a bem dita colocação. E4

(...) não tinha grandes preocupações, talvez devido ao meu otimismo. E5

(...) fui levando tudo nas calmas, sem grandes preocupações, sem grandes frustrações. E5

(...) foi um balde de água fria, ou melhor de água muito gelada que caiu em cima de mim, que caiu em cima da minha cabeça (...) mas depois nos concursos, depois de concorrer e ao longo do ano nunca fui colocada. E3

(...) Não ser colocada durante todo o ano, foi mesmo muito frustrante, muito angustiante. E3

(...) nem nos respondem quando enviamos o curriculum. Não nos dão importância nenhuma E3

(...) não havia muito a fazer a não ser continuar a insistir e continuar a tentar encontrar uma oportunidade de conseguir fazer o que gostaria que é ensinar. E3

(...) e agora?... venha de lá a próxima etapa da minha vida. Passei a preocupar-me com as colocações ou com a falta delas melhor dizendo, estava consciente das dificuldades mas nunca deixei que nada disso atrapalhasse a felicidade de ver mais um desejo concretizado e agora era hora de arregaçar as mangas e começar a procurar trabalho iniciando um novo ciclo da minha curta vida. E6

A procura alargou-se para a maior parte das participantes, contrariamente à sua vontade, a outras possibilidades não relacionadas com a docência. O desejo de independência económica tornava imperativa esta procura. Cada dia que passa sem uma resposta positiva aumenta nestas professoras a ansiedade e os sentimentos injustiça e de mau estar.

(...) Como não conseguia nada na minha área de formação, tinha de arranjar alguma forma de fazer qualquer coisa, quieta sem fazer nada é que eu não conseguia ficar. E3

(...) eu tinha a ajuda dos meus pais, continuava a viver com eles, mas não me sentia nada bem continuar totalmente dependente deles. E3

(...) o que me restava fazer nesta situação depois de concorrer resumia-se a esperar e a procurar outras possíveis saídas profissionais, mesmo não sendo as desejadas. E4

(...) hoje fico nervosa, fico muito ansiosa, fico muito angustiada e muitas vezes mesmo desesperada por cada dia que passa e nada de colocações. E4

(...) a única coisa que nos resta é mesmo esperar e continuar atento a tudo o que diga respeito a colocações. E5

(...) Depois de ter terminado o curso e estando consciente que seria muito difícil conseguir uma colocação no concurso público, a minha primeira e principal preocupação foi procurar e arranjar emprego, mesmo não sendo na área que desejava e para a qual me tinha vindo a preparar. E6

(...) Precisava mesmo de conseguir um trabalho, precisava de qualquer coisa que me desse algum dinheiro E6

A perseverança e a não desistência foi o principal lema de todas as professoras como nos mostram os seus testemunhos

(...) sempre me mantive atenta às colocações às escolas públicas e fui sempre procurando, não só no ensino mas, também, noutras áreas E5

(...) nunca desisti de enviar currículos para todas as escolas privadas, para todos os colégios que sabia que existiam. E6

5. A colocação: inserção na vida profissional

A colocação após alguns meses de espera revelou-se igualmente uma surpresa pelos constrangimentos encontrados. Duas das participantes (E2 e E4) conseguem colocação ao longo do 1.º ano de conclusão da formação inicial.

E4 consegue colocação numa instituição de ensino privado no mês de Maio do ano seguinte à conclusão da formação inicial e nem hesita em aceitar mesmo desconhecendo a totalidade do contexto. Esta foi uma possibilidade que lhe proporcionou a oportunidade de manter a colocação nos anos seguintes.

(...) A minha primeira colocação aconteceu no ano letivo logo a seguir ao ter terminado o curso, apesar de ter sido apenas em Maio e para fazer uma substituição. E4

(...) quando tive a oportunidade de ir trabalhar para um colégio privado, depois de ter respondido a vários anúncios de jornal, não pensei duas vezes e, aí passei sempre a saber com o que contava ano após ano. E4

(...) Esta perda de voz só me faz pensar que, afinal, nós não estamos preparados para colocar bem a voz, aliás é algo que nunca nos foi ensinado e sendo algo tão importante no desempenho da nossa profissão. E4

(...) a minha primeira experiência, ou melhor a minha primeira colocação foi no primeiro ciclo e num externato privado. E6

(...) Para começar, na minha primeira colocação, apanhei uma turma com crianças que estavam no terceiro e no quarto ano. E6

E2 e E6 ficaram igualmente colocadas numa instituição de ensino particular, E2 por indicação de uma professora da escola de formação inicial e E6 por seleção após análise do seu curriculum. A possibilidade de colocação, muito embora em horário incompleto, deixou estas jovens professoras mais tranquilas no que diz respeito à colocação.

(...) Mas a alegria de ser chamada e de o SR Padre me responder: não, isto não é uma seleção já está escolhida... e pronto... fiquei muito contente, muito feliz... E2

(...) fiquei descansada, acho... porque tinha trabalho e embora fossem apenas doze horas, nem que fossem apenas oito horas, estava a trabalhar naquilo que sempre quis e era isso que importava. E2

(...) Chamaram-me porque têm uma boa relação com uma professora daqui da ESE, já muito antiga que nunca soube o seu nome e que quando, o externato necessita de professores pede sempre indicações, informações e recomendações sobre alunos, agora já professores e que poderiam ser uma mais-valia para o externato. Têm muita confiança nos professores e nas recomendações dadas pela ESE. E2

(...) a minha primeira experiência, ou melhor a minha primeira colocação foi no primeiro ciclo e num externato privado. E6

Não obstante, quando E2 se apercebeu que a colocação era no ensino particular receou pela precariedade do emprego, por considerar que caso não gostassem do seu trabalho a poderiam despedir

(...) depois, quando soube da colocação, quando soube que era ensino particular aí as perspetivas foram outras porque sabia que a qualquer momento me podiam mandar para a rua, se não gostassem do meu trabalho, do meu desempenho..., e fiquei um pouco mais receosa. E2

Uma das participantes (E3) ficou colocada a meio do ano letivo, numa oferta de escola numa colocação para o resto do ano letivo mas em horário incompleto (6h). Foi colocada na escola onde havia estagiado no contexto da formação inicial em substituição de uma licença de maternidade. Muito embora a exiguidade das horas de serviço docente que lhe foram atribuídas, esta professora principiante sentiu-se feliz por ter conseguido colocação numa oferta de escola da rede pública. Tinha finalmente a oportunidade de ser professora com os seus alunos, com a sua turma sem os constrangimentos que experienciou no estágio em que a turma não lhe pertencia e a margem de autonomia de que dispunha era reduzida. Contudo, sentiu igualmente o

peso da responsabilidade. Sentiu-se agora por sua própria conta e risco. Ia confirmar a sua determinação de ser professora.

(...) Agora finalmente ia começar a dar as minhas aulas, às minhas turmas, sem colegas a estagiar comigo e sem cooperantes a orientar, a ajudar, a ensinar. E3

(...) Estava por minha própria conta e risco iria, finalmente, colocar à prova a minha vontade de ser professora, era como se fosse o meu grande desafio, era como se fosse um grande teste, era como se fosse a confirmação daquilo que desejava fazer profissionalmente. E3

A circunstância de ter horário incompleto e uma só turma, conferia-lhe muito tempo livre para preparação das aulas. Este aspeto revelou-se facilitador da sua inserção profissional. Iniciava o trabalho com menor pressão devido ao reduzido número de alunos e ao fato de poder preparar o trabalho com maior rigor. Por outro lado o conhecimento do contexto também se revelou facilitador da sua integração. Foi recebida com surpresa e entusiasmo por parte das colegas que a acolheram e apoiaram.

(...) O meu primeiro ano em que fiquei colocada foi numa escola onde tinha estagiado quando estava na minha formação inicial. E3

(...) foi ótimo apesar de ser apenas um horário de seis horas, porque era uma substituição de uma licença de amamentação e foram apenas seis horas conseguidas numa oferta de escola, e foram as seis horas durante ano letivo. E3

(...) só tinha uma turma e tinha bastante tempo livre para preparar aulas ... a quem dava ciências e estudo acompanhado E3

(...) já conhecia a escola e as colegas e elas receberam-me bem e ajudaram-me muito. E3

E5 recebeu um convite de uma Instituição do Ensino Particular que aceita sem qualquer dúvida uma vez que despertou a motivação para o começo, o desejo de conhecer a turma, e a expectativa positiva de colocar em prática muitas das aprendizagens da formação inicial.

(...) Assim que recebi o convite de trabalho, foi sem hesitação que aceitei e que me mantive ansiosa por começar o trabalho, estava ansiosa por conhecer a turma, por conhecer os alunos e por fazer mil e uma coisas que desejava fazer e que pensada que ia fazer E5

5.1. Colocação em contextos no âmbito da profissão

A primeira colocação (E1) foi num *centro de estudos*, colocação que lhe agradou por ser próxima da sua preparação e do que espera fazer. A diferença era não ter o seu grupo de alunos a sua turma.

*(...) Depois de algum tempo e de várias procuras consegui um emprego e foi então que iniciei funções num Centro de Estudos, afinal até era parecido com o que pensava fazer, com o que me tinha preparado para fazer, ensinava crianças mesmo não sendo os meus alunos, tinha a oportunidade de trabalhar em algo parecido com o que desejava. **EI***

Muito embora colocada no centro de estudos, não desistia de procurar a tão desejada colocação para viabilizar a possibilidade de entrar efetivamente na carreira docente o que veio a acontecer uns tempos mais tarde

*(...) Mesmo estando a trabalhar no Centro de Estudos, continuava sempre com a esperança de ser colocada numa escola onde teria os meus próprios alunos, continuava sempre com a esperança de ser colocada numa escola com colegas **EI***

5.1.1. Balanço da experiência de colocação no centro de estudos

O centro de estudos revelou-se uma experiência muito positiva que possibilitou colocar em prática as aprendizagens da formação inicial e entrar na profissão de modo progressivo, assumindo responsabilidades progressivas com grupo reduzidos numa ou outra disciplina.

*(...) o centro de estudo foi uma experiência muito positiva ... o desejo de ensinar era enorme e foi no Centro de Estudos que tive a primeira oportunidade, após a formação inicial, de me tornar professora **EI***

*(...) foi no Centro de Estudos que tive a primeira oportunidade de colocar em prática alguns dos conhecimentos que fui adquirindo ao longo do meu percurso de estudante e conseqüentemente do meu percurso de vida. **EI***

Dois anos depois de ter terminado a formação inicial EI consegue a sua primeira colocação no Ensino Público, mas é surpreendida com a natureza da colocação. Fica colocada no ensino noturno, em cursos de **Educação e Formação de Adultos (EFA)**. Esta surpresa contempla alguns constrangimentos dados que a formação inicial a não preparou para o efeito. Apesar dos constrangimentos encarou a colocação como um desafio, dado poder contar com um grupo de colegas que a acolheu bem e com um grupo de alunos que a aceitou e revelou motivação para o trabalho. Surgia a oportunidade de ser professora como tanto desejava.

*(...) Em Outubro de 2009, fiquei radiante e o meu primeiro impulso foi telefonar aos meus pais e aos meus amigos e dizer-lhes que, finalmente tinha sido colocada e estava felicíssima, com a minha primeira colocação. **EI***

*(...) quando consegui o meu primeiro lugar numa escola deparei-me com um ensino para o qual a minha formação não me tinha preparado, nem sequer foi focada em momento algum dos meus quatro anos de curso **EI***

(...) quando me fui apresentar recebi a informação de que, afinal não era com crianças/jovens que iria lecionar mas sim, a um grupo de adultos, em ensino noturno e em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). E1

(...) os alunos receberam-me com alegria e manifestaram vontade de começar a trabalhar. E1

(...) enfim vou ser finalmente professora é esse o sentimento predominante. E1

(...) Gostei muito da experiência que tive nos dois anos que trabalhei nos cursos de EFA. O descobrir que há adultos que necessitam da nossa ajuda e que, de algum modo, com maior ou menor facilidade, conseguimos ajudar um pouco faz-me sentir muito, muito, muito bem mesmo... E1

Muito embora esta não fosse a escolha da sua opção, o fato de se encontrar colocada numa escola com contrato de trabalho até final do ano letivo, conferiu-lhe alguma tranquilidade, alegria e realização pessoal. Mostrou-se disponível para iniciar o desafio, para agarrar esta oportunidade.

(...) Apesar da minha primeira experiência de trabalho no ensino, após o fim do curso, não ser aquilo que esperava que acontecesse sentia-me feliz por estar colocada e com um contrato de trabalho até ao final do ano letivo. E1

(...) Estava pronta para trabalhar e para fazer o meu melhor com um grupo de trabalho que esperava o melhor de mim e ao qual não poderia desiludir. E1

(...) fui encarando o meu trabalho dia após dia, com pensamento positivo e foi com disponibilidade que abracei este novo desafio, foi com o pensamento de aproveitar ao máximo esta grande oportunidade (...) Finalmente tenho a oportunidade de colocar em prática muitas das coisas que aprendi na minha formação inicial E1

(...) iria certamente ensinar mas não como pensava eu, não ia trabalhar com crianças/jovens do segundo ciclo, nem iria lecionar matemática e ciências da natureza, os meus alunos não tinham idades entre os 9/10 e 11/12 anos mas sim eram adultos. E1

A E3 consegue colocação nas **AEC dois anos após terminar** a formação inicial. Esta colocação configurou-se uma oportunidade facilitadora de colocações futuras. Por outro lado, esta possibilidade configurou-se igualmente como alternativa para entrada na carreira com responsabilidades menos exigentes, dado que não implicava os constrangimentos da avaliação das áreas curriculares disciplinares. Com esta oportunidade ganhou experiência na gestão do grupo e controle da disciplina. O tempo de serviço docente é igualmente contabilizado o que traz vantagens por poder criar possibilidades de colocações futuras. A entrada na escola possibilita igualmente o acesso a informações que podem facilitar o conhecimento de eventuais ofertas de colocação no ensino. Por outro lado, permitiu a realização do desejo pessoal de ter o seu grupo de alunos e assumir responsabilidades.

(...) continuei sempre a concorrer e a procurar até que, dois anos depois de ter terminado o meu curso, consegui algo que tinha a ver com o ensino, comecei a trabalhar nas AEC e hoje tenho consciência que foi isso que me facilitou a abertura das portas para o ensino. E3

(...) era uma ansiedade enorme de me ver à frente de um grupo de alunos só meu, de assumir a responsabilidade de ser a professora daquela disciplina, neste caso era ciências da natureza e estudo acompanhado. E3

(...) as atividades extra curriculares (AEC), foi o que consegui ligado ao que gostava de fazer e foi muito bom, foi no primeiro ciclo, claro, e na disciplina de música acabou por não me dar tempo de serviço mas ajudou-me de certeza em alguma coisa, reforçou a minha vontade de ensinar e despertou o bichinho do ensino que estava a começar a adormecer. E3

(...) foi muito bom a colocação...apesar da contagem do tempo de serviço das AEC não ser feito da mesma forma já foi bom, já valeu a pena e no concurso seguinte já concorri na primeira prioridade o que me proporcionou dar um grande salto e ficar mais próximo das colocações. E3

5.2. Colocação em contextos fora do âmbito da profissão

Uma das participantes E3 enquanto esperava pela colocação e porque esta se revelava difícil empregou-se numa loja onde já havia trabalhado, desempenhando funções bem diferentes do que idealizara. Em sua opinião, as dificuldades de colocação no ensino, assim como as situações precárias de colocação, quer no ensino público quer no ensino privado conduz muitos professores a abandonarem a profissão.

(...) fui procurando, procurando... e como já tinha trabalhado numa loja... foi lá que consegui o meu primeiro emprego depois de ter terminado o meu curso. E3

(...) estou completamente convicta que esperar dois anos pela primeira colocação, pelo primeiro emprego na nossa área de especialização leva muita gente a desistir. E3

(...) Apesar de não conseguir colocação no ensino nunca desisti e concorri sempre, continuei a concorrer para várias escolas mas não consegui lugar algum, não consegui colocação durante o ano lectivo inteiro. E3

6. Relação pais, colegas mais experientes e assistentes operacionais

6.1. Relação com os pais

A relação com os pais pautou-se por relações cordiais de aceitação e valorização do seu trabalho. Não obstante, sempre que eram confrontadas com os pais sentiam-se inseguras, com a sensação de que estavam a ser avaliadas.

(...) No Centro de Estudos, quando era confrontada com os pais dos meninos com quem trabalhava, não sei muito bem porque razão mas a insegurança tomava conta de mim, não sabia muito bem o que deveria dizer e o que não deveria dizer. E1

(...) Sempre que privava com os pais estava sempre com a sensação que me estavam a avaliar e a testar como professora. E2

(...) Em relação aos pais dos meus alunos sentia, e como tinha pouca experiência ... sempre um certo receio que isso passasse para os pais e que os pais me vissem como uma aluna ou como uma professora estagiária. E3

(...) Os pais sempre me trataram com respeito, sem interferir no meu trabalho. E4

Não obstante, com o passar do tempo começou a sentir-se mais confortável, particularmente quando se vislumbram os resultados positivos do seu trabalho com os alunos.

(...) o inicial desconforto sentido, foi ficando cada vez mais esbatido e julgo que muito consequência dos resultados positivos que o grupo, com quem estava a trabalharia tendo. E1

(...) os alunos foram criando hábitos de trabalho e de estudo e o gosto pelo que estavam a fazer também foi progredindo arrastado pelos bons resultados conquistados. E1

6.2. Relação com colegas mais experientes

A relação com colegas mais experientes revelou-se facilitadora da inserção destes professores. As colegas apoiaram e ajudaram a ultrapassar as dificuldades e receios iniciais e a integrar os novos professores na dinâmica das escolas.

(...) Contudo tive muita sorte, tinha colegas mais velhos com mais experiência que me ajudaram bastante E1

(...) pedi ajuda e nunca me foi negada, tanto por colegas como pela direção da escola. E1

(...) a minha primeira semana foi extremamente importante e, com a ajuda dos meus colegas mais experientes e muito prestáveis, rapidamente consegui entender o funcionamento de tudo e facilmente percebi que... E1

(...) guardo a preciosa ajuda dos excelentes colegas que encontrei e que foram preponderantes na minha prestação como professora. E1

(...) destaco a forma simpática como fui recebida por todos os colegas, pela direção, agradeço a ajuda ... mostraram, desde o primeiro momento, uma grande preocupação em colocar-me ocorrente de todo o funcionamento estrutural da escola, deram-me todas as informações sobre as duas turmas que esperavam e mereciam o melhor de mim como professora, fizeram-me sentir parte do grupo apesar de chegar já depois do início do ano letivo. E1

6.3. Relação com as Assistentes Operacionais

As assistentes operacionais de um modo geral mantiveram grande respeito pelas professoras participantes, com as quais mantiveram boas relações.

(...) Os assistentes operacionais são pessoas que sempre mantiveram um grande respeito por mim e até muita simpatia. E2

7. Principais preocupações: dificuldades sentidas

7.1. Dificuldades sentidas

A principal preocupação identificada através da análise dos discursos destas professoras encontra-se relacionada com as dificuldades de colocação. Esta foi uma preocupação que se sobrepôs aos problemas enfrentados no trabalho com os alunos nos diversos contextos de trabalho. O receio de não serem colocadas, assume uma extrema relevância para este grupo de professoras.

(...) principais preocupações tinham a ver com o não conseguir colocação. E2

(...) Estava muito ansiosa, estava com muito medo de não ser colocada. E2

(...) mas o meu grande e principal receio era não conseguir trabalho, Assustava-me não conseguir mesmo num centro de estudos, de não conseguir nada e ter de recorrer a algo fora da área do ensino. E2

Contudo e pelo fato de ser colocada sempre em escolas diferentes E6 sentia sempre um certo mau estar no começo. Todavia após algum tempo acaba por se tranquilizar

(...) no início das aulas sentia sempre aquele frio no estômago, mas é só no início das aulas porque logo após o começo tudo passa e fico tranquila, muito tranquila e muito confiante das minhas capacidades. E6

(...) talvez seja porque quando consigo colocação é sempre em escolas diferentes e nem sempre com turmas fáceis. E6

Esta fase inicial de entrada na carreira foi vivida por todas as participantes com algumas dificuldades relacionadas designadamente, com a organização e desenvolvimento do currículo, com as relações com colegas e com a direção das instituições de ensino privado, que, não obstante fossem boas, mereceram por parte destas professoras principiantes todos os cuidados por recearem que algo acontecesse e que pudesse criar problemas e colocar em causa o emprego que tanto ansiaram. Estavam perfeitamente conscientes da precariedade da colocação. A colocação no ensino privado poderia estar em risco se os pais ou os elementos da direção não estivessem satisfeitos com o seu trabalho. Por isso também lhe dedicavam todo o tempo e cuidados

(...) são alunos com poder económico ... com experiências de viagens, de grande cultura, alunos que vão para a escola e já têm conhecimentos, que já trazem um background consigo e se eles não gostarem do meu trabalho pode ser complicado posso estar em risco. E2

(...) os pais são maioritariamente licenciados com alguma formação que transmitem aos seus educandos e por isso exigentes com a sua educação. E por isso eu receava que um dia me pusessem em causa ou que achassem que eu não era capaz por ser inexperiente. E2

Só após este receio que assume um papel muito relevante nas vidas destas professoras principiantes é enunciado por quatro das professoras (E1; E2, E3 e E5) o receio de não serem capazes de levar os alunos a ter sucesso educativo, de controlar a disciplina, de saber ensinar. Receavam enfrentar a turma, responsabilidade que consideravam bem diferente das situações de estágio em que o trabalho se desenvolvia de forma acompanhada e em que a turma não era verdadeiramente sua. O primeiro impacto era sempre de dificuldade, de alguma ansiedade que ultrapassavam com o passar do tempo.

(...) Estava com muito medo que depois da colocação não fosse capaz. E2

(...) Tinha muito medo de enfrentar uma turma ... embora já tivesse passado pelo estágio, não era a mesma coisa. E2

(...) pensava: será que sou capaz de manter a ordem, a disciplina e conseguiria ensinar e não me vou acomodar. E2

(...) O meu primeiro impacto com a colocação faz-me sentir sempre um pouco ansiosa, dou por mim a pensar: então e agora?... , agora estou sozinha..., não havia colegas, a professora cooperante já não existia, a coordenadora de estágio já não dizia que tinha feito isto muito bem e que aquilo não foi lá muito bom. E6

Para algumas professoras revela-se analogamente como constrangimento o fato de serem colocadas demasiado tarde e de não participarem no arranque do ano letivo nas escolas. Assim aquando da colocação limitam-se a tomar conhecimento e a proceder de acordo com o estipulado.

(...) nunca assisti a uma reunião de início de ano, por isso quando aparecia nas escolas fazia o que já estava decidido. E5

(...) tinha que tomar conhecimento do ponto da situação, onde iam, o que já tinham e não tinham trabalhado, quais eram os casos que tinham, para começar logo a trabalhar ... o plano anual de atividades já está mais do que definido. E5

(...) eu limito-me a fazer aquilo que os outros já decidiram anteriormente. E5

A dificuldades em assegurar a turma o dia inteiro e as consequências na voz (rouquidão) foi igualmente uma consequência sentida por algumas destas professoras.

(...) Esta perda de voz só me faz pensar que, afinal, nós não estamos preparados para colocar bem a voz, aliás é algo que nunca nos foi ensinado e é algo tão importante no desempenho da nossa profissão. E6

As dificuldades experimentadas por estas professoras para entrar na profissão foram de tal ordem que, quando questionadas sobre a sua práticas com os alunos em sala de aula e na escola e as dificuldades emergentes das mesmas com frequência omitiam a dimensão pedagógica e didática, apenas referindo de modo exaustivo as dificuldades relacionadas com a colocação e com os receios do desemprego no futuro.

Por este fato não foi possível recolher dados sobre os seus modos de agir ou sobre as suas evoluções ou reformulações.

7.1.1. Apoios recebidos

A análise dos dados permite acrescentar a este respeito que E2 contou com o apoio incondicional do marido que sempre a motivou e ajudou a manter a calma e a ajudou a perceber que todos os profissionais passam por fases de dificuldades à entrada da carreira, precisamente por não disporem das destrezas que têm os profissionais mais experientes. Que a ajudou a acreditar nas suas possibilidades e lhe fez perceber que esta era uma fase passageira.

(...) tive o apoio que o meu marido me ia dando constantemente, a motivação a esperança que me ia transmitindo ao dizer que tivesse calma, ao salientar que toda a gente passa por uma primeira fase de adaptação, ao fazer-me tomar consciência que os inícios, de qualquer profissão e em qualquer área, são sempre difíceis, mas tens que acreditar em ti... e foi isso que fiz... acreditei em mim e... bola para a frente, pois é para a frente que é o caminho. E2

7.2. Principais preocupações: de outra natureza

É igualmente abordada por estas professoras como dificuldade a desvalorização a que a profissão docente tem sido votada por parte de políticos e governos, consequência da má gestão e de cortes orçamentais e, decorrente deste aspeto, as condições da instabilidade e precariedade do emprego que conduz a que muitos professores se desmotivem e cheguem a abandonar o ensino perante ofertas formativas mais aliciantes ou securizantes.

(...) Hoje e muito por culpa de todos os que nos deveriam defender... dos “nossos amigos e queridos” políticos... a nossa profissão tem sido completamente desvalorizada e muito mal tratada. E1

(...) Sem dúvidas qua a instabilidade, a precariedade, a falta de emprego, os maus tratos, as desvalorizações, ... tanta coisa negativa associada à nossa profissão... E3

(...) é completamente desmotivante e leva a que se percam muitos bons professores por não aguentarem tal tratamento e por necessitarem de um emprego mais estável e que lhes proporcione mais garantias. E4

(...) Os cortes orçamentais que estão a fazer e a falta de investimento na educação. E3

(...) a má gestão do investimento na educação. E2

A desvalorização do estatuto do professor e o sentimento de pouco poder perante os pais e alunos é igualmente apontada como um constrangimento para os professores na escola hoje, considerando a situação má e desanimadora devido à ausência de perspetivas.

(...) a ideia de que os pais mandam na escola, a ideia de que os alunos fazem asneiras e castigos... E1

(...) penalizações são para os professores, a falta de autonomia do professor. E2

(...) a falta de respeito a que somos sujeitos... A falta de estima. E3

(...) A situação é má e muito desanimadora. É desanimador para já, porque não há garantias de colocação enquanto que num emprego normal, ou dito normal, numa empresa passados três contratos tornam-se efetivos. E3

(...) No ensino não há qualquer perspectivas de efetivar mesmo para quem já trabalha há muitos anos. E5

8. Sentimentos de pertença ao grupo profissional

O desenvolvimento do sentido de pertença ao grupo profissional aconteceu de modo progressivo, particularmente quando estas professoras assumiram funções docentes ou próximas. É curiosa a constatação de gênese da construção do sentimento de pertença, mesmo quando estas professoras não foram colocadas a tempo inteiro numa escola, ou até mesmo quando foram colocados em situações de trabalho mais precárias, mas que não obstante, apelavam ao saber profissional dos professores como foi o caso de E1 e E3, que foram colocadas respetivamente, num centro de explicações e nas AEC. Este sentimento de pertença em todos os casos, emerge aquando da consequência do reconhecimento público do sucesso do seu trabalho com os alunos, das relações positivas estabelecidas com os alunos, com colegas, pais e órgãos de gestão da escola ou dos contextos de trabalho. A confiança em si mesmas foi crescendo progressivamente e os medos ou receios de enfrentar os alunos, pais ou órgãos de gestão, deram lugar a relações cordiais e mais próximas e a sentimentos de capacidade e de elevada autoestima. Contudo, e assumindo como referência a análise dos dados é possível acrescentar que foi o grupo de alunos, as relações mantidas e as aprendizagens realizadas pelos mesmos, bem como o reconhecimento do seu trabalho e respeito por parte dos pais, que mais concretamente contribuíram, nos casos estudados, para a emergência e consolidação deste sentimento de pertença.

(...) Foi no Centro de Estudos que tive a oportunidade de entender que a fase em que era uma aluna já tinha terminado e que agora se tinha iniciado uma nova etapa a de professora. E1

(...) Mas, foi o tempo que me deu a melhor das respostas e os progressos conseguidos por todos foi atenuando essa tal sensação de me sentir menos professora. E1

(...) a minha confiança ia crescendo e ao longo do ano letivo ia sendo reforçada e, para esse reforço, os resultados obtidos pelo grupo de alunos foram os grandes culpados. E3

(...) Gradualmente e no decorrer do ano letivo fui sentido o respeito dos pais, o carinho dos alunos e isso fez-me perceber que já estava a conseguir ser professora. E2

(...) o respeito reforçado dos responsáveis do Centro de Estudos que sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades, na minha entrega e dedicação ao projeto que me proporcionaram partilhar também ajudaram a que me sentisse professora. E1

(...) Sinceramente, acho que ainda não, apesar de sempre me sentir professora, sinto que todos os dias faço novas aprendizagens ... sinto que tenho sempre coisas novas a aprender, ou melhor sinto-me preparada para a profissão mas consciente que tenho que me atualizar constantemente e tenho vontade de aprender sempre mais. E4

(...) Quando penso no que me falta para ser professora só consigo pensar na colocação. E5

(...) o sentimento ao grupo vai-se sentindo com o passar do tempo. No início não me sentia professora. E6

À entrada da profissão E4 por se sentirem em situação de desvantagem revelavam dificuldades em tratar as colegas como tal, tratam-nas por professoras, uma vez que tinham sido suas orientadoras cooperantes.

(...) quando falava com elas (as colegas) tratava-as por professoras, é que tinham sido minhas cooperantes, e foram elas próprias que me disseram para não as tratar dessa maneira, diziam-me que se não as tratasse por tu era uma coisa..., mas agora por professora é que não. E3

Não obstante E2 foi a única participante no estudo que considera ter-se sentido e sempre se sentiu professora. As razões deste sentimento de pertença são justificadas pela margem de autonomia que tem na sala de aula. Era ela que mandava e os alunos respeitavam as suas indicações e orientações. Por outro lado a sua experiência de vida também contribuía em muito para que se sentisse mais segura. Tinha sido a colega com mais idade da turma do curso de formação inicial.

(...) Senti-me sempre muito professora, muito quem manda aqui na sala de aula sou eu, se calhar um pouco egoistamente, mas pronto... era assim que eu me sentia. E2

(...) ... dentro desta sala de aula mando eu. E2

(...) finalmente dentro de uma sala, os alunos fazem aquilo que eu lhes dou para fazer, os alunos vão ser encaminhados pelas minhas dicas, pelas minhas orientações, senti-me sempre professora, senti-me... sempre muito professora. E2

Do mesmo modo E1; E4 e E5 manifestaram dificuldades em tratar as colegas de modo mais informal

(...) eu tinha sempre alguma dificuldade em os tratar por tu ou por colegas E4

(...) pediam-me para as tratar por tu e eu não conseguia... não me via como professora. E5

Para E5 a preocupação com o reconhecimento dos, pais acarretava uma grande responsabilidade que a levava a investir no seu trabalho de modo mais intenso e preocupado. Por vezes questionava-se se os pais a não achariam demasiado nova e inexperiente.

(...) muitas vezes perguntava-me se os pais dos meus alunos me iriam ver como a professora dos seus filhos por ser ainda nova e sem experiencia e isso acarretava em mim uma grande responsabilidade. E5

(...) Os pais são sempre muito importantes para que nos sintamos bem ... se eles nos aceitam se concordam com a nossa forma de trabalhar se os filhos aprendem sentimo-nos bem, mais confiantes e por isso mais professoras. E4

Esta passagem de aluno a professor é uma transição curiosa no grupo estudado. A análise dos dados deixou igualmente antever, constrangimentos pessoais dado que por vezes, muito embora fossem bem consideradas por todos, e mantivessem com todos boas relações, receavam não ser consideradas como professoras particularmente, por parte dos pais, pelo facto de serem muito novas e de estes saberem que não dispunham de experiencia profissional.

(...) Inicialmente pensava que o facto de ser muito nova, nessa altura, poderia levar os pais a pensar que a minha experiência, ou melhor a falta dela, pudesse ser um impedimento ao sucesso dos seus filhos, poderia não conseguir ajudar os meninos a superarem as suas dificuldades. E4

(...) às vezes tinha um medo que os pais me considerassem menos professora do que as minhas colegas... afinal eu ainda sou muito nova e eles sabem que eu não tenho experiencia. E5

Para todos estas professoras, o tempo revelou-se um bom conselheiro e foi progressivamente com o passar do tempo que se foram aproximando do sentimento de pertença ao novo grupo profissional, que se foram deixando de ver como alunas particularmente, à medida que foram interiorizando e desempenhando com sucesso o seu papel como professoras.

(...) Foi com o decorrer do tempo que fui deixando de me ver como aluna e me passei a ver como professora. E3

E4 acrescenta que para além de professora, a professora é igualmente pessoa, por isso por vezes esquecia-se que era professora e sentia-se mais como pessoa na sua relação com os outros.

(...) Não!... às vezes não me sinto uma professora, não me sinto só uma professora dos meus alunos, não me sinto apenas uma colega dos outros professores que trabalham comigo, sinto-me um ser humano e não consigo dissociar o eu ser professor com o eu ser humano, o professor e o ser humano estão sempre associados. E4

(...) Um professor também é um ser humano e por vezes esqueço-me que sou um professor e vejo-me, muitas vezes, apenas como ser humano que sou. E4

Para que se sentissem integralmente professoras E1; E3, E4 e E5, consideram que seria fundamental a alteração do seu estatuto profissional e deixassem de ser professoras contratados e obtivessem um vínculo profissional não precário. Acrescentam que perante

os outros, estas professoras são menos consideradas, muito embora sejam elas que muitas vezes dinamizam atividades de grande relevância nos contextos de trabalho.

(...) talvez mais professor se conseguisse deixar de ser um simples contratado e tivesse a oportunidade de passar a ser um professor vinculado E3

(...) Aos olhos dos outros o ser um professor contratado é visto de uma forma diferente e dão a sensação que os contratados, independentemente do seu tempo de serviço, são sempre vistos como inexperientes, como aqueles que têm que aprender, como aqueles que servem para ficar com o trabalho que os efetivos não querem. E3

9. Integração Profissional: Contextos de trabalho

No que respeita à integração das professoras principiantes nos contextos de trabalho, a análise dos dados permite observar que estas professoras consideram a entrada na escola e o modo como são recebidos pelos colegas um momento de extrema importância e facilitador da sua integração na profissão de modo positivo. A primeira reunião de professores reveste-se de particular importância. Consideram ainda a importância da disponibilidade e do apoio dos professores mais experientes, particularmente para o esclarecimento de dúvidas sobre o funcionamento da escola, para o fornecimento de orientações do tipo burocrático e organização do trabalho relacionado com a instituição de ensino.

(...) A forma como somos recebidos quando entramos na escola,... o nosso primeiro dia, quando entramos na escola, a forma como somos recebidos faz toda a diferença. E4

(...) as primeiras reuniões são muito importantes para ajudar na integração dos novos professores. E2

(...) é importante o apoio dos professores com mais experiência ... é importante que se mostrem disponíveis para ajudar os mais novos E3

(...) deviam orientar-nos ... como é que são feitas e elaboradas as atividades ou planeadas as atividades ao longo do ano letivo. E5

(...) é importante mostrarem-se disponíveis para esclarecer dúvidas ... mostrarem-se disponíveis para esclarecer dúvidas em relação ao funcionamento daquela escola, em relação às regras existentes, em relação à forma como o grupo funciona e está organizado. E3

(...) quando temos um bom ambiente de trabalho é meio caminho andado para que tudo funcione bem. E5

(...) não tive problemas de integração na minha escola. O ambiente era bom e as colegas ajudavam-se e eram amigas. E6

A análise dos dados permite igualmente acrescentar que estas profissionais consideram o bom clima de escola, fundamental para a inserção dos jovens professores e

do desenvolvimento de trabalho em colaboração. A satisfação de todas é igualmente indicado como aspeto facilitador e com impacto no trabalho da equipa de docentes.

(...) Quando as pessoas não estão satisfeitas e quando não gostam da escola onde estão colocadas ou..., eu acho que isso acaba por se refletir também nas suas aulas, no seu trabalho, nos seus dias. E3

Uma das participantes no estudo considera contudo que não há necessidade de criação de estruturas formais de apoio à indução profissional.

(...) sinceramente acho que não precisamos de estruturas de apoio à integração dos novos professores. E4

(...) precisamos apenas de ter pessoas altruístas, que nos apoiem, colegas que nos ajudem se tivermos pessoas dessas essa integração faz-se naturalmente. E4

Para E5, os agrupamentos, as escolas e os professores mais experientes, muitas vezes esquecem-se de preparar a integração de novos colegas na equipa

(...) Acho que é algo que acaba por falhar um pouco porque, os agrupamentos são muito diferentes, não há um consenso de organização, não há um consenso de trabalho e de modos de receber os novos E5

Considera igualmente que as informações fornecidas aos novos professores são escassas o que os leva, por vezes, a falhar e a não cumprirem as regras da instituição.

(...) As comunicações que te passam são muito escassas ... e às vezes somos apanhados.. e não sabemos que tínhamos que fazer isto ou aquilo E5

A informação transmitida, na opinião de E2; E3 e E4 simplifica as indicações sobre a turma, calendarização de reuniões e indicação do local onde se encontram os documentos oficiais e regulamentadores da escola e das turmas.

(...) As mensagens que te passam são que a tua turma é esta, vais trabalhar com este ano, as reuniões são a tal dia do mês e até ao final do ano terás que fazer isto e aquilo... o plano de atividades está no dossier que se encontra na tua sala de aula, há registos dos alunos que o professor do ano anterior arquivou no dossier que guardou no armário da sala de aula..., e pouco mais se diz. E4

Pelo que, na opinião de E5, a integração dos novos professores não é devidamente cuidada e é até tratada com alguma frieza. Os novos professores dirigem-se às sedes dos agrupamentos de escolas, apresentam-se na secretaria e, posteriormente, é na direção que recebem as informações sobre a escola onde foram colocados. Muitas vezes os novos professores entram na sala de aula com os seus alunos sem que ninguém os acompanhe ou apresente.

(...) A integração propriamente dita não se realiza, aliás nós é que vamos... o nosso primeiro passo é dirigimo-nos à sede de agrupamento com o intuito de nos apresentarmos, dirigimo-nos à secretaria que

depois nos envia para a direção, e aí dizem-nos que a escola onde fomos colocadas se situa na localidade tal, que fica na rua tal a não sei quantos quilómetros e que se vai por aqui, depois vire à direita, etc., etc., talvez seja melhor ir ... está a dar aulas e que te diz para esperares ou então que te dirijas à sala a fim de ires conhecendo os alunos e o espaço..., e é assim que nos recebem e que nos orientam. E5

(...) É quase sempre assim desta forma simpática que somos recebidas, com esta frieza. E5

10. Aspetos imprescindíveis à preparação de um bom professor

Quando questionados sobre os aspetos que em sua opinião são indispensáveis na formação/preparação de um bom professor destacam a importância de uma sólida formação científica para além das competências pedagógicas e didáticas. Salientam ainda, aspetos relacionados com características pessoais do professor, por considerarem que as recordações que guardam dos bons professores se relacionam sobretudo pelo que foram enquanto pessoas e pelas formas como se relacionaram e apoiaram os alunos sem discriminação. O gosto pela profissão e a vocação são igualmente enunciados. A necessidade de atualização permanente e de formação ao longo da vida foram igualmente referidas, assim como a disponibilidade para aprender com os alunos.

(...) Algo verdadeiramente indispensável num professor é um excelente conhecimento de competências científicas. E3

(...) Um professor tem que ser dotado de um vasto leque de conhecimentos científicos, de conhecimentos didáticos pedagógicos e humanos. E4

(...) Um professor tem o dever e a necessidade de estar atualizado a fim de saber dar as respostas adequadas às questões que lhe vão sendo colocadas. E5

(...) Um professor deve mostrar-se sempre disponível, também, para aprender com os seus alunos, deve estar sempre atento porque a aprendizagem do aluno não passa só por transmitir conhecimentos, é também saber conhecer a essência do aluno, saber conhecer o que é que ele precisa. E5

(...) Um bom professor deve ser alguém muito competente científica e pedagogicamente e que tenha vocação para trabalhar com crianças, que goste daquilo que faz. E6

CAPÍTULO IV

Considerações finais

1. Respostas às questões de investigação - principais conclusões

Deste quarto e último capítulo constam quatro secções. A primeira apresenta as principais conclusões do estudo – respostas às questões de investigação. Na segunda secção abordam-se as suas implicações seguindo-se, na terceira secção, as limitações do mesmo. Na quarta e última parte sugerem-se algumas investigações consideradas relevantes e que decorrem do estudo.

1.1. Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão?

A análise dos dados permite considerar que, as participantes no estudo, consideram que a sua formação inicial na ESE lhes facultou uma boa preparação pedagógica e científica, quer a nível pessoal quer profissional, para o desempenho da função docente identificando, contudo, aspetos positivos e alguns constrangimentos vivenciados ao longo desta experiência.

Nos aspetos referidos como positivos destacam: a relação com os professores; os estágios profissionais; os professores cooperantes; as disciplinas; a relação com colegas e o trabalho de grupo.

No que diz respeito à relação com professores, é agora possível sintetizar referindo que estas professoras estabeleceram uma ligação profissional e pessoal muito forte com alguns dos seus professores, que deixaram marcas, consequência da sua competência profissional aliada ao apoio efetuado aos alunos no estudo e, ainda, por vezes em dimensões de constrangimento da sua vida pessoal. Salientam a dedicação, a motivação e o carinho manifestado em momentos de algumas dúvidas.

Os estágios profissionais foram, na opinião de todas as participantes, a ponte de ligação entre o que teoricamente aprenderam e a realidade da sala de aula, a realidade de ensinar algo a alguém. Destacam, o estágio, como uma das fases mais importantes da sua formação inicial por lhes possibilitar verdadeiras experiências de ensino/aprendizagem no contexto da profissão. E é nesta fase que sentem o prazer e a confirmação pela escolha da profissão docente. É nos contextos de estágio que todas as dúvidas se dissipam face à escolha da profissão.

No que respeita aos professores cooperantes, com quem realizaram os seus estágios, destacam como aspeto muito positivo o apoio recebido no processo de aprendizagem da profissão tornando-se, estes professores, referências indispensáveis para as suas futuras experiências em contextos reais de sala de aula e, igualmente, os melhores conselheiros em situação de dificuldade aquando da inserção na profissão. É a eles que recorrem quando as dificuldades, quer práticas quer de contexto, surgem. Salientam, também, que com estes professores estabeleceram relações de amizade que ainda perduram.

Em relação às disciplinas do plano de estudos do curso, a análise dos dados permite evidenciar a importância de aprendizagens realizadas no contexto de quase todas as disciplinas, com particular destaque para as disciplinas de matemática e ciências. De notar ser esta a área de especialização da Licenciatura. Destaca-se ainda, a relevância do sucesso obtido nas diferentes disciplinas, aferido na avaliação e no feedback recebido por parte dos professores e colegas que se configuraram igualmente determinantes para a reconciliação com a opção tomada face à escolha do curso.

No que à relação com colegas diz respeito, destaca-se a qualidade da relação estabelecida com e entre colegas como um dos aspetos considerado, pela maioria das participantes, como muito positivo, pela possibilidade e prática de partilha de trabalhos, de ideias, de materiais, de projetos e pelas relações de amizade especialmente aquelas que ficaram depois da conclusão do curso.

O trabalho de grupo é, neste contexto, destacado como uma modalidade de trabalho que, para além de se ter experimentado pela primeira vez neste curso, se configurou como uma possibilidade para a partilha, para o apoio, concretizando-se através de uma verdadeira colaboração e parceria. Foi entre e com os colegas que partilharam angústias, sucessos, descobertas e, até mesmo, aspetos da vida pessoal. Uma das participantes considera a competitividade analogamente, como um dos aspetos positivos uma vez que, sempre que se verificava no grupo de colegas, desencadeava a vontade de ir um pouco mais além e conseqüentemente, muitas vezes, obter melhores resultados influenciando, assim, a melhoria nas notas finais nas disciplinas do curso, aspeto de primordial importância para alcançar a tão desejada colocação.

Dos aspetos negativos da sua formação evidenciam-se: a relação com colegas; o estatuto de trabalhador estudante; as experiências no contexto de algumas disciplinas; os conteúdos trabalhados em disciplinas em particular; os estágios; o processo de supervisão; a relação com professores; a avaliação; o desconhecimento sobre os procedimentos dos concursos e a preparação do trabalho burocrático do professor.

No que respeita à relação com colegas nem sempre as mesmas se pautaram pela cordialidade, tendo algumas das participantes vivenciado relações conflituosas e negativamente competitivas, justificadas pelo fato da constituição da turma ser maioritariamente feminina. Uma das participantes refere o estatuto de trabalhadora estudante e a idade (ser mais velha no grupo), como aspetos que determinaram a vivência de relações menos positivas, decorrente da sua incompatibilidade de interesses e investimento no curso relativamente aos seus colegas. Para esta participante o estatuto de trabalhador estudante foi assim experienciado como um aspeto negativo, dadas as dificuldades de conciliação do trabalho com as exigências do curso. A responsabilidade de cumprir um horário de trabalho limitou o tempo disponível para a dedicação ao curso e dificultou a conciliação dos tempos para a realização de trabalhos de grupo, para o cumprimento das exigências colocadas pelo trabalho em contexto de estágio.

Muito embora tenha sido considerado, de um modo geral, a preparação científico-didática e pedagógica como satisfatória, três das participantes no estudo são de opinião que se deveria separar a formação do primeiro ciclo da do segundo ciclo. Consideram que os alunos quando ingressam na formação inicial já têm definido o ciclo ao qual pretendem desenvolver a sua atividade docente e, assim, a formação seria mais aprofundada e direcionada para o ciclo de ensino da sua preferência o que permitiria uma preparação mais sólida e adequada. Destacam a ausência de formação no que diz respeito a dimensões para além do contexto do trabalho com os alunos e igualmente da responsabilidade do desempenho do professor, tais como aspetos burocráticos e administrativos. Neste contexto consideram ainda a ausência de informação sobre o processo de concursos e colocações.

No que respeita às experiências negativas no âmbito de algumas disciplinas das seis professoras participantes no estudo, a análise das narrativas permite verificar que três das participantes consideram que o curso foi demasiado teórico e que algumas das disciplinas não faziam qualquer sentido, uma vez que se encontravam desfasadas dos interesses atuais

dos alunos de hoje e por abordarem conteúdos inadaptados aos níveis de ensino para o qual a formação inicial os preparava e certificava. Com base na análise dos resultados das entrevistas e, ainda, tendo como referência o plano de estudos da formação inicial dos participantes, consideram que os conteúdos desenvolvidos no domínio da Psicologia e outras disciplinas se revelaram insuficientes para contornar os problemas colocados no dia a dia do seu quotidiano profissional. No que respeita às disciplinas relacionadas com o saber prático do professor, designadamente as disciplinas de orientação metodológica e didática, três das participantes no estudo são de opinião que as estratégias utilizadas pelos professores que as ministravam, não foram as mais adequadas e não sentem que as tivesse preparado devidamente para o desempenho docente.

A análise dos dados permite identificar e concluir a necessidade sentida pelas participantes de uma maior carga horária ou de um maior número de disciplinas de metodológico-didáticas que desenvolvessem e facilitassem a preparação para o exercício da função docente. No que aos conteúdos diz respeito, as participantes são unânimes em considerar a ausência de articulação do trabalho entre docentes, dada a repetição de conteúdos verificada em mais do que uma disciplina. Neste contexto é ainda saliente que os métodos utilizados por alguns dos seus professores se encontram desatualizados, por oposição ao que lhes é exigido nos contextos de estágio, estimulando a desmotivação dos alunos, por mobilizarem processos demasiado expositivos.

Nas experiências realizadas nos contextos de estágio, apesar de se confirmar que esta é uma das etapas mais desejadas por todas as professoras, também é sentida de um modo menos positivo por duas das participantes no estudo. Estas experienciaram o primeiro estágio como um momento assustador tendo, uma das participantes, colocado em causa a sua capacidade de conseguir levar a formação até ao fim, ponderando se a sua opção teria ou não sido a acertada. Isto deveu-se às grandes dificuldades manifestadas pela professora cooperante em conseguir orientar todos os conflitos gerados pelo grupo com quem trabalhava.

No processo de supervisão destacam-se igualmente como constrangimentos o elevado número de estudantes que cada professor/tutor tem sobre a sua responsabilidade originando, conseqüentemente menos tempo de dedicação a cada um, menos prontidão nas respostas às solicitações e menos eficácia nos esclarecimentos das dúvidas e dificuldades das alunas, o que contribui para que, por vezes, se sintam desamparadas e sós. Este tipo de

incidentes em nada favorece o processo formativo e o bom relacionamento entre alunos e professores que, por vezes, se mostram despreocupados e, até mesmo, pouco profissionais.

A avaliação configurou-se nalguns momentos de dificuldade para quatro das professoras participantes, pela exigência de realizar testes em disciplinas lecionadas por professores, em sua opinião, menos competentes, pela sobrecarga de trabalho em certos períodos, e para duas das participantes pela incompatibilidade entre o estudo e o seu trabalho visto serem de trabalhadoras e estudantes.

A análise dos dados permite considerar que a maioria das participantes refere que a ausência de formação sobre os processos e procedimentos do concurso docente é um dos grandes constrangimentos da sua formação inicial. Mencionam, ainda, que após a conclusão do curso e no momento da entrada na profissão, não há qualquer tipo de preocupação ou acompanhamento, por parte da instituição da formação inicial, à sua inserção profissional, circunstância que se revelou constrangedora.

Em síntese e apesar de considerarem que a formação inicial as preparou para a profissão, as professoras participantes, sugerem algumas alterações que, pensam contribuir para uma melhoria e um aperfeiçoamento dos processos na formação inicial. Sugerem alterações às lacunas identificadas nalgumas disciplinas e particularmente na área da Psicologia Educacional que, em sua opinião, deveria munir os futuros professores de ferramentas que os ajudassem a enfrentar e solucionar as dificuldades com que se deparam no seu quotidiano profissional. É proposta, igualmente, a inclusão de uma disciplina que prepare os, futuros professores, para diferentes métodos de ensino, dadas as exigências de algumas instituições de ensino particular - contextos de colocação por excelência - face à utilização de determinados métodos, particularmente no ensino da leitura, criando constrangimentos aos novos professor, por não terem abordado esse tipo de metodologias na sua formação inicial e, por esse fato se sentirem incapazes.

Foi igualmente identificado como constrangimento por parte de uma participante no estudo o fato da sua formação inicial apenas a ter preparado para o desenvolvimento de trabalho com crianças, não lhes fornecendo qualquer tipo de indicação para a possibilidade de desenvolverem o seu trabalho com adultos.

Por fim, e após concluída a formação inicial, é evidenciado um sentimento comum a todas as professoras, a felicidade, a missão do dever cumprido, a realização pessoal pelos

sucessos alcançados, o alívio e a perspectiva de começar uma vida nova e de, certo modo, alguma independência económica.

1.2. Quais as principais dificuldades/problemas com que se defrontaram os novos professores na inserção na profissão?

A entrada no mundo do trabalho é um período muito importante para a consolidação da profissão escolhida e, neste caso em particular, para a consolidação da identidade profissional do docente. É um período de aprender na prática e colocar em prática todas as vivências e representações elaboradas sobre a docência durante a formação inicial, é encontrar o elo entre o eu profissional idealizado e o eu profissional representado no quotidiano da atuação profissional. É fundamental considerarmos que, ao contrário da maioria das profissões, os professores são os únicos profissionais que após a conclusão da sua formação inicial iniciam só as suas funções não havendo, por parte das instituições de formação e dos contextos de trabalho, qualquer tipo de apoio ou acompanhamento.

De acordo com a análise das narrativas as expectativas das professoras participantes face à inserção profissional, não se confirmaram como esperado, decorrentes das dificuldades de colocação dando lugar ao pessimismo e ao receio de não serem colocadas. Contrariamente ao desejado e, consequência da demora e da espera pela colocação, todas estas professoras experimentaram sentimentos de ansiedade, de injustiça, desilusão, desespero, tristeza, medo, angústia, frustração, impotência e incapacidade e até mesmo vontade de desistir. Não obstante, a perseverança e a vontade de ser professor, é preponderante na tomada de consciência de que não podiam nem deviam desistir. O desejo e necessidade de independência económica conduz algumas das participantes a procurarem trabalho em contextos fora e dentro da profissão. Para o efeito enviaram currículos para colégios, externatos, escolas, centros de estudos e explicações.

A colocação após alguns meses de espera revelou-se igualmente uma surpresa pelos constrangimentos encontrados. Das seis professoras participantes no estudo apenas duas conseguem a sua primeira colocação ao longo do seu primeiro ano de conclusão da formação inicial. Outras duas ficaram colocadas em instituições de ensino particular com horários reduzidos e constrangimentos acrescidos, decorrentes de terem que sujeitar-se à obrigatoriedade em seguir os métodos impostos pelos contextos de trabalho. Não obstante,

apesar das condicionantes tinham finalmente a oportunidade de ser professoras. Para outra das participantes a sua primeira colocação foi num centro de estudos, colocação que lhe agradou por ser próxima da sua preparação e do que esperava e que possibilitou colocar em prática as aprendizagens da formação inicial e entrar na profissão de modo progressivo. Esta professora consegue a sua primeira colocação no ensino propriamente dito dois anos após terminar a sua formação inicial. Todavia é surpreendida com uma colocação no ensino noturno, em cursos de Educação e Formação de Adultos (*EFA*). Esta surpresa contempla alguns constrangimentos dados que a formação inicial não a preparou para a natureza desta colocação. Na sua perspetiva ensinar adultos implica a mobilização de outro tipo de métodos e processos diferentes do ensino de crianças. Contudo, de imediato se mostrou disponível para iniciar o desafio e usufruir desta oportunidade que tanto fora desejada. Para o efeito procurou ajuda junto de colegas e tentou informar-se para um desempenho de qualidade.

Apesar dos constrangimentos as professoras encararam a colocação como um desafio, revelando grande motivação e investimento no trabalho, uma vez que, finalmente, surgia a oportunidade de serem verdadeiras professoras como tanto ambicionaram.

1.3. Como atuam as professoras principiantes? O que mudam nas suas práticas, o que perdura?

Este período inicial caracteriza-se por uma excessiva centração destas professoras em si próprias colocando em causa as suas capacidades e os seus desempenhos. À entrada da profissão passam por um período de inexperiência transicional que se caracteriza pela ausência de destrezas profissionais próprias dos professores experientes. Manifestam-se preocupadas em manter uma imagem de respeito na sua integração nos contextos de trabalho. A análise dos dados permite observar que estas professoras consideram a entrada na escola e o modo como são recebidos, pelos colegas mais experientes, um momento de extrema importância que poderá ajudar e facilitar a sua integração na profissão de modo positivo. A primeira reunião de professores é, descrita pelas professoras participantes no estudo, como um momento de grande relevância onde muita coisa se decide. É aí que se sentem ou não integradas e aceites pelo grupo de professores. Destacam a importância da disponibilidade e do apoio manifestado pelos professores mais experientes nos contextos de trabalho, particularmente para o esclarecimento de dúvidas sobre o funcionamento da

escola, para a indicação de orientações e procedimentos burocráticas e de organização do trabalho da instituição

Nos primeiros momentos de docência, estas professoras, enfrentaram diferentes necessidades, problemas, desafios, dilemas que, ao serem ultrapassados de certa forma, as ajudam a construir e desenvolver o seu conhecimento profissional. É o período em que aprendem a ensinar e, também, onde se promovem, possivelmente, as primeiras eventuais mudanças na forma em que o novo professor encara atitudes, valores e funções relativas à docência. Verifica-se que para as professoras participantes, o início na carreira representa, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do contexto em que trabalham e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da sua profissão. Verificamos, igualmente, que uma das grandes e, talvez a maior, preocupação evidenciada por todas as professoras é conseguirem que os alunos aprendam, é sentirem que correspondem às expectativas inicialmente criadas. Contudo todas estas professoras por oposição ao idealizado, atuaram com os seus alunos numa trajetória oposta ao idealizado na formação inicial, ou seja, através do recurso a métodos e processos muito centrados no professor. Para este modo de funcionamento em muito concorreram os constrangimentos dos contextos de trabalho, que as limitavam na sua margem de autonomia ditando as regras e os métodos a utilizar. Não obstante o apoio dos colegas, neste começo, experimentaram sentimentos de abandono e de alguma solidão e isolamento e do mesmo modo o peso da responsabilidade de ser professor.

De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas igualmente o tipo de professores que virão a ser. Marcelo Garcia (1999) descreve o período de iniciação na docência como o período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. Trata-se de uma etapa de tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal e emocional.

Caldeira (1995) descreve o período de inserção e iniciação na profissão como uma caminhada de enfrentamentos e conflitos perante os desafios resultantes de sua não-conformação ao conjunto de padrões cristalizados de comportamento docente, presentes nas instituições onde desenvolvem o seu trabalho.

A análise dos dados permite acrescentar que estas profissionais participantes no estudo consideram que o bom clima de escola é fundamental para a sua inserção e para o desenvolvimento do trabalho em colaboração. A satisfação de todos é igualmente indicado como um aspeto facilitador e com impacto na boa integração dos professores principiantes.

Não se verificaram mudanças nas práticas decorrentes do pouco tempo de exercício profissional (dificuldades de colocação e colocações precárias), dadas as exigências e constrangimentos dos contextos de trabalho.

1.4. Como se incrementa o sentimento de pertença ao novo grupo profissional?

A análise dos resultados permite compreender que os percursos destas professoras principiantes se desenvolvem segundo duas dimensões que se complementam e interatuam: a dimensão pessoal centrada na natureza do eu e a coletiva construída sobre as representações profissionais. A segunda dimensão suporta todas as opiniões aludidas por alunos, técnicas operacionais, pais, amigos, bem como, todo os elementos exteriores à escola que emitem opiniões sobre o desempenho das professoras. Sendo esta dimensão basilar para o progresso e consolidação das sensações ao grupo de pertença e de construção da identidade profissional.

Para as participantes no estudo, os colegas, os alunos e os pais configuram-se particularmente importantes para o desenvolvimento deste sentimento de pertença ao novo grupo profissional, particularmente porque são estes que reconhecem a capacidade, entrega, esforço e dedicação. Nos seus estudos Fullan e Hargreaves (1992) afirmam que compreender o desenvolvimento do professor significa conhecer o contexto no qual os professores atuam, uma vez que estes aprendem na interação com os outros (alunos, colegas docentes e especialistas).

No que se refere ao acolhimento por parte dos colegas nos contextos de trabalho, os dados obtidos permitem considerar, por um lado, a ausência de suportes reais e eficazes de apoio aos professores principiantes por parte dos colegas mais experientes e, por outro lado, uma receção inicial autêntica ou aparentemente simpática e facilitadora, na qual recebem os novos professores muito bem, dando-lhes as boas vindas. A este respeito, Breuse (1984a) demonstrou que o acolhimento recebido, que a solidariedade manifestada

pelos docentes mais velhos da escola em relação aos mais novos e o sentimento de ser bem considerado e compreendido constituem pontos fortes das relações com os colegas.

Uma das professoras refere que, apesar do choque inicial com o real, sem o imprescindível apoio dos colegas mais velhos, a sua tarefa teria sido bastante mais complicada. Esta professora, imediatamente, se sentiu parte integrante do grupo de trabalho que a recebeu.

O desenvolvimento de sentimento de pertença ao grupo não é um processo simples. A construção e desenvolvimento do sentimento de pertença ocorre de modo complexo ao longo do tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar perspetivas, inovações, para assinalar mudanças (Nóvoa, 1992). Assim, os aspetos que se constituem facilitadores do desenvolvimento do sentimento de pertença ao novo grupo profissional relacionam-se com aspetos inerentes ao próprio professor, designadamente o sentimento de capacidade, de competência e realização profissional, de sucessos e resultados positivos no trabalho com os alunos, controlo da disciplina e gestão dos conflitos. Como fatores externos, a manutenção de boas relações com alunos, colegas e direção nos contextos de trabalho e ainda o reconhecimento do seu trabalho, manifestado através do feedback positivo devolvido por parte de pais, colegas e assistentes operacionais. É igualmente um processo com avanços e recuos. O receio da colocação e o recomeço num novo lugar em muito contribuem para esse retrocesso e pelo enfraquecimento do sentimento de pertença ao grupo.

1.5. Quais as particularidades dos contextos de trabalho em que estes professores se encontram integrados que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras da sua inserção profissional?

A emergência das teorias contextuais na psicologia (Bruner, 1997) veio dar um enorme contributo para a importância do estudo dos contextos de trabalho do professor no seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento é nesta perspetiva, entendido como uma mudança estrutural qualitativa e quantitativa, e está ligado à aprendizagem e depende do contexto (Bruner 1997)

Neste estudo verificamos a existência de várias situações de inserção na cultura profissional da escola que se manifestam na etapa inicial da carreira profissional.

Existem situações de satisfação com o modo como ocorre a integração na escola das jovens professoras, mas também existem situações problemáticas. Os casos em que a integração se realiza sem dificuldades parecem assentar sobretudo na boa capacidade de relacionamento pessoal, tanto da jovem professora como dos professores mais experientes na escola. Os casos de integração mais complexa advêm de conflitos por parte do jovem professor com a cultura “balcanizada” das escolas. Este processo é marcado por um sentimento de grande isolamento em relação aos professores da escola e é, também, assinalado pela ausência de capacidade que o, novo professor, tem para questionar as distintas situações, pedir e aceitar ajuda. Um ponto essencial a reter é que, para alguns jovens professores, a integração na cultura profissional da escola é, na verdade, um processo complexo, doloroso e frustrante.

Como sugere Huberman (1990), a maioria dos docentes só consegue trabalhar produtivamente em grupo, ao nível da prática pedagógica da sala de aula, se tiver pressupostos educativos globalmente compatíveis e abordagens de ensino semelhantes. Não foi o que aconteceu na maioria dos contextos em que estas professoras se iniciaram, particularmente nos contextos de ensino privado, onde sentiram a sensação de pouco poder e a sua margem de autonomia limitada.

O fato de alguns jovens professores assumirem, igualmente, responsabilidades na escola revela-se complicado em situações problemáticas, como acontece quando ao jovem professor é atribuída uma turma com características difíceis, ou quando lhe é delegado, constantemente, trabalho por parte dos professores mais experientes.

Neste sentido, algumas escolas revelam-se pouco sensibilizadas para a importância da criação de condições facilitadoras à integração, dos novos professores, demonstrando ausências de iniciativas para o efeito, recebendo-os com indiferença ou mesmo com frieza, não facilitando a sua integração e desenvolvimento. Estas escolas revelam carência de uma cultura de colaboração e de uma rede de apoio e partilha. Não obstante, nalguns contextos educativos, são tomadas iniciativas de integração dos novos professores, que envolvem aspetos formais e informais, parecendo contribuir para uma mais rápida e efetiva integração, como, por exemplo, a realização de uma visita às instalações, integração em

atividades gerais da escola, inserção em grupos de trabalho colaborativo, disponibilidade para ajudar a resolver problemas que surgem por parte da direção da escola, simpatia e apoio por parte dos docentes mais responsáveis e dos docentes em geral. Neste caso, os aspetos facilitadores de uma integração mais positiva situam-se no âmbito do apoio afetivo, que conduz a um maior à vontade para ultrapassar os problemas, na segurança em realizar as práticas na sala de aula e no suportar de forma menos solitária os constrangimentos (partilhados com os seus pares) e fracassos.

Para terminar e corroborando a opinião de Jordell (1987) e de Abraham (1989) o contexto escolar revela-se importante, na medida em que influencia decisivamente a integração, o desenvolvimento e o futuro do jovem professor no contexto escolar.

2. Conclusões Finais

Para terminar podemos constatar que a inserção das professoras foi efetuada inicialmente em contextos próximos daquele para o qual se tinham preparado. A grande parte das professoras são de opinião que a oportunidade de poderem desenvolver trabalhos em centros de estudos, em centros de explicações e/ou nas atividades enriquecimento curricular (AEC) foi de certo modo, positivo, uma vez que este contexto não lhes conferia a responsabilidade que lhes era imposta numa escola, com turma. Neste contexto a inserção do professor tem responsabilidades acrescidas decorrentes do grande e principal objetivo o sucesso escolar de todos os alunos e do constrangimento do programa e da avaliação – de prestação de contas. Assim, apesar de, muito dedicadas e preocupadas em proporcionar sucessos ao grupo com quem se encontravam a desenvolver o seu trabalho, a responsabilidade que lhes era conferida era menor devido ao reduzido número de alunos e de conteúdos a ensinar. Estas experiências de trabalho, em centros de explicações, salas de estudo, e atividade de enriquecimento curricular, manifestam-se facilitadoras da inserção futura destas professoras em contextos reais de sala de aula, assumindo responsabilidades de menor dimensão no contexto da profissão.

Estas experiências revelam-se, facilitadoras e favorecem uma posterior inserção na profissão de modo mais equilibrado, dado que permitiram a entrada prévia na escola e o conhecimento do seu funcionamento de modo menos exigente.

Os problemas relacionados com a colocação sobrepuseram-se às dificuldades no trabalho com os alunos e relação com pais, colegas e direção que, apesar da sua importância, se colocaram em segundo plano.

Não obstante, as professoras anseiam pela colocação naquilo que designam como o verdadeiro ensino, desejando uma colocação onde lhes possa ser dada a oportunidade de se sentirem verdadeiras professoras, líderes do seu próprio grupo de trabalho, com a sua turma, o seu grupo de alunos. Anseiam a colocação e a consequente independência económica.

3. Implicações do estudo

O presente estudo tem a pretensão de se constituir como um contributo para a discussão acerca da formação e inserção na profissão docente.

Pretende-se, também, através da consecução dos objetivos inicialmente traçados, caracterizar as concepções de professores acerca das dificuldades, dos constrangimentos e dos desafios em início de carreira, colocando à discussão o período de indução.

Se bem que com carácter exploratório este estudo parece ter evidenciado a necessidade de se investir, em particular ao nível da formação de professores, no incremento de uma nova cultura de indução, através do qual o professor principiante poderá minimizar, modificar e superar os problemas emergentes do seu quotidiano escolar contando com a colaboração de professores mais experientes. Certamente que para isso também é necessário investir na formação de professores mais experientes para os preparar para as funções que agora deles se espera.

No que diz respeito ao papel do professor mais experiente importa, então, encontrar mecanismos que lhes permitam ter uma função de relevo no período de integração do professor principiante.

Num processo de indução que se configura promotor e facilitador da integração dos novos professores, parece urgente informar para formar através de atividades de apoio, orientação e regulação dos sujeitos desse mesmo processo.

4. Limitações do estudo

Neste ponto enunciam-se algumas limitações do estudo desenvolvido, particularmente:

1 - A inexperiência da investigadora uma vez que se trata do primeiro trabalho de investigação. No entanto “é investigando que todos nós aprendemos a fazê-lo” (Bell J., 2010).

2 – O estudo limitado a um grupo de professores que terminaram a formação inicial no ano letivo de 2006/2007.

3 – A temporalidade, visto que o estudo se realizou num ano. Bell, J. (2010) refere que “qualquer que seja a dimensão do projeto, é imprescindível dominar certas técnicas e conceber um plano de ação que não aspire a mais do que o permitido pela experiência, tempo e acesso à informação”.

4- A incompatibilidade da vida profissional e pessoal da investigadora com as exigências da investigação.

5. Sugestões para futuras investigações

Os resultados e conclusões deste estudo deixaram certamente várias questões em aberto que poderão construir pontos de partida para futuros estudos, sobretudo tendo em consideração a análise e pertinência atual em torno das dificuldades sentidas pelos professores na integração da carreira docente.

Sendo que se colocam, aos professores em início de carreira, certos desafios que outros principiantes, noutras profissões, não enfrentam, é necessário um olhar crítico e construtivo sobre a forma como os mesmos ocorrem tendo em conta o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como, o sucesso escolar dos seus alunos.

Nesta perspetiva, apresentam-se sugestões para futuros estudos no âmbito da Supervisão em Educação:

1 – Caracterizar as potencialidades que o período de indução provoca na integração dos professores principiantes.

2 - Investigar em que ponto as experiências do estágio pedagógico influenciam a prática dos professores iniciantes.

3 - Indagar os níveis de satisfação dos professores, nos primeiros anos da profissão.

4 – Aprofundar, com estudos de caso, contextos de trabalho facilitadores da inserção profissional dos professores principiantes.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Abraham, A. (1989). Une Approche centrée sur la Personne de l'Enseignant. *Education e Pédagogies*, 1, pp. 23-32.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. São Paulo: Artmed.

Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inqueritos.

Albarello, L. et al. (1997) *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradativa.

Alen, B. & Sardi, V. (2009). Un caso de la práctica: Somos todos nuevos. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Alves, F. C. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Ambrosetti, N., Almeida, P. & Calil, A. (2012). Ingresso profissional: o aprendizado da docencia no espaço escolar. *III congresso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Ananias, V. (2012). Formação inicial de professores: análise preliminar do contexto das reformas curriculares do Quebec, em Portugal e no Brasil. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e insercion profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Anijovich, R., Cappelletti, G. & Marlana, O. (2012). La formacion docente en ciencias jurídicas: dispositivos para la practica reflexiva. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Snatiago de Chile.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (tradução; trabalho original publicado em 1977).

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An intro*

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

Borges, P. (2011). *Contributos dos Programas de Formação Contínua para Professores do 1.º Ciclo para a prática reflexiva, em ambientes colaborativos*. Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta, Lisboa.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Breuse, E. (1984a). *Formation des Enseignants Centrée sur la Personne*. In Abraham, A.(Ed.) *L'Enseignant est une personne*. Paris: ESF, pp. 144-153.

Bruner, J. (1997b). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Journal of Human Development*, 40, 63-73.

Caldeira, S. (1995). A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n.º95, p.5-12.

Calil, A., Ambrosetti, N. & Almeida, P. (2012). Desafio enfrentados no processo de iniciação à docencia. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Campos, B. P. (2006). *A Formação de Professores em Portugal*. Coleção Políticas de Educação. Lisboa: IIE.

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

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.

Cardoso, S. & Nunes, C. (2012). Sentimentos e desafios de professores principiantes: construindo o habitatus professoral. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Charles, S. & Cook, Thomas D., *Metodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*, Madrid, Ediciones Morata.

Claudino, S. & Oliveira, A. (sd). *A cidadania na formação inicial de professores de Geografia de Portugal e Brasil*. Obtido em 11 de Maio de 2012, de http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A3_14Out_S%E9rgio%20e%20Adriano.pdf

Collis, B.; Winnips, K. (2002) Two scenarios for productive learning environments in the workplace. *British Journal of Educational Technology*, v. 33, n. 2, pp. 133-148.

Cohen et al (2001). *Research methods in Education*. London: Routledge Falmer

Cohen (2001). *Research Methods in Education*. London. New Fetter Lane EC4P6E.

Corrêa, P. & Antunes, A. (2012). o início da docencia em uma escola privada de rede. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Creese, A; Daniels, H.; Norwich, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: Fulton.

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.

Couto, C. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e relevando seus benefícios. *Educar*, pp. 213-230.

Erikson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, pp. 119-161

Estrela, Albano (1994) - *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Coleção Ciências da Educação. (3ª ed.). Porto: Porto Editora

Estrela, M. & Freire, I. (2009). Formação de Professores. In M. Freire, *Formação de Professores*. Lisboa: Sífilo.

Europeia, C. (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Feiman & Nemser., S.(2001) From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, New York, Teachers College, Columbia University, vol. 103, n. 6, p. 1013-1055.

Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Fontana, A. & Frey, J. (2000). Interviewing: The Art of Science. In Denzin, N. e Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 361-376.

Forte, A. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Edições Lusociência.

Freitas, J. & Ramos, G. (2012). Opiniões de professores de educação física em início da carreira docente. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Freitas, L. (2005). *Mudanças e inovações na educação*. São Paulo: Edicon.

Friend, M. & Cook, L. (2006). *Interactions: Collaborations skills for school professionals*. Boston: Pearson.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (1992). *Teacher Education and Educational Change*. In Fullan, M. e Hargreaves, A. (Eds.) *Teacher Education and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 1-9.

Gabardo, C., & Hobold, M. (2012). O processo de socialização profissional dos professores do ensino fundamental. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito – Teoria e Prática* (3.^a ed.). Oeiras: Celta Editora

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. (4.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.

Gil, Fernando (coord.) (1999). *A Ciência Tal Qual se Faz*. Lisboa. Edições João Sá da Costa.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales, *Piados: Barcelona Ensayos y Documentos*, pp. 171-178.

Goergen, P. (2000). O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In D. Saviani, *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Nupes.

Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, FL: Academic.

Goetz, J.P. & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), pp. 151-182.

Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill.

- Helatczuk, V. (2010). Ser Professor Hoje.
- Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hérbert, M.L., Goyette, G e Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. (. Nóvoa, *Vidas de Professores*. Porto: Porto editora, pp. 31-62.
- Ilha, F., & Krug, H. (2012). Os dilemas da docencia de professores iniciantes de educação física escolar. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.
- Jordell, K. (1987). Strutral and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. *Teaching e Teacher Education*, 3(3), pp. 165-177.
- Junior, P. (2000). Professor em início de carreira: Creanças e conflitos . *Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências*. Florianópolis.
- KrichesKy, G. & Merodo, A. (2009). Inserción Laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. *Profesorado*, 13(1), pp. 194-208.
- Laderrière, P. (1981). *Tendances dans les domaine de la formation des enseignants: la formation em cours de servisse*. Revue Française de Pédagogie.
- Lagos, P., & Alejandra, A. (2012). Desarrollo de la capacidad reflexiva en las experiencias laborales: el caso de la carrera de pedagogia en ingles. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1995). *Metodologia Científica*. São Paulo. Editora Atlas.

Lasky, S. A (2005) sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 899-916.

Leite, C. (2009). “Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança”. *Educação Revista do Centro de Educação UFSM*, pp. 251-263.

Lopes, M. (2011). *Atitude dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico face à inclusão de alunos com dislexia no ensino regular*. Lisboa: Dissertação Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Luc Albarello et. al. (1995) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 48-83.

Machado, M. (2000). Política de Formação Docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 16(2), pp. 223-234.

Marcelo Garcia, C. (2009). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Marcelo Garcia, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

Martineau, S. (2006). “Les enjeux de l'identité professionnelle en insertion au travail”, Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Documento acessível em: http://WWW.insertion.qc.ca/blog/article.php3?ed_article=10

Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle: Un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval*, vol.5, n.º 1, pp 7-17.

Mercedes, J., & Adriana, M. (2012). La inserción profesional en Colombia y Quebec: apuntes para la reflexión y la cooperación. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Meschman, C., Garau, A. & Labandal, L. (2012). La formación de profesores de psicología en la UBA: procesos y dispositivos formativos que se promueven al interior de una comunidad de aprendizaje. *III congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* California: Sage.

Niemi, H. (2007). O Processo de Bolonha e o currículo da formação de professores. *Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida"*, Lisboa, pp. 51-67.

Nono, M., & Mizukami, M. (sd). *Processos de Formação de Professores iniciantes*. FAPESP.

Norte, S. d. *Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro*. www.spn.pt.

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. (1997). Formação de professores e a profissão docente. In Nóvoa, A (ed.), *Os professores e a sua formação*. (3.º ed.). Lisboa: Dom Quixote, pp. 15-33.

Nóvoa, A. (1992). Formação Continua entre a pessoa-professor e a organização. *Inovação, Revista do instituto de Inovação Educacional*, pp. 63-76.

Oliveira, M. (2012). Entre movimentos instituídos e instituintes de formação no cotidiano escolar: socializando uma experiência brasileira com professores/as goçualenses. *III congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Paula, L. (2010). Processo de construção da identidade do professor. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG*, pp. 7-16.

Pereira, C. (2006). *Quando os alunos se transformam em professores. A entrada na profissão: percursos de três professoras principiantes*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

Pérez, A. M. (1995) Los maestros y la reforma educativa. *Educación Interamericana de Desarrollo Educativo*, 121, pp. 193-211.

Pierson, A., Freitas, D., Villani, A. & Franzoni, M. (2008). Uma experiencia interdisciplinar na formação inicial de formadores. *INTERACÇÕES*, pp. 113-128.

Ponte, J., & Chapman, O. (2008). *Preservice mathematics teachers' knowledge and development*. In *L.D. English*. New York: Routhdge.

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. 31-46.

Ponte, João Pedro (1994). *Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. *Revista Educação e Matemática*, Lisboa: APM, nº31, pp. 9-12 e 20.

Ponte, J. & Serrazina, M. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática. *Zetetiké*, pp. 51-84.

Quivy, R. & Caampenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R.; Campenhoudt, L., (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Reichardt, Charles S. & Cook, Thomas D., (1996). Hacia una superacion del enfrentamiento entre los metodos cualitativos y los cuantitativos, in Reichardt,

Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. C. (1997). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, C. & Martins, C. (sd). O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspetivas de formandos e formadores do PFCM. *Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve; Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.*

Ribeiro, F. & Moura, M. (2012). A reflexão no processo formativo em prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade. *III congresso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia.* Santiago de Chile.

Rodrigues, V. (2008). A difícil missão de ser professor hoje. *Jornal Comércio da Franca.*

Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. *Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida",* (pp. 40-50). Lisboa.

Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.* Lisboa.

Roldão, M. (2007). Questões e razões: Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis,* pp. 24-29.

Rose, N. (1999). Powers of Freedom: Reframing political thought. *Cambridge University Press,* p.161.

Ruddock, J. & Hopkins, D. (Eds.). (1985). A pesquisa como base para o ensino: leituras da obra de Lawrence Stenhouse. Londres: Heinemann.

Sanches, M. (2002). Ser Professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. *Revista de educação.*

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 docencia.* Santiago de Chile.

Santos, F., & Klein, M. (2008). O trabalho colaborativo e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *XVII Congresso de iniciação científica*.

Santos, L. (2004). A formação inicial de professores: contributos para uma reflexão. *Educação e Matemática*, pp. 59-64.

Santos, M. (2010). Bibliotecas Escolares: que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores. *Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares*.

Saraiva, M. & Ponte, J. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, pp.25-52.

Saviani, D. (2000). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez.

Shinyashiki, R. (2011). *A coragem de confiar: o medo é o seu pior inimigo*. Gente editora.

Silva. (sd). O professor e sua identidade profissional: A formação continuada em questão. *Formação em questão*.

Silva, A. (2002). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, pp. 89-109.

Silva, M. C. L. R. 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 de Ciências da Educação.

Silva, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In *Viver e construir a profissão docente*. (Org.) M^a Teresa Estrela. Porto: Porto Editora.

Silva, T. (2003). A produção social da identidade e da diferença. In T. Silva, *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 73-102.

Simon, M. & Fernandes, C. (2012). Professores iniciantes: Teorias, praticas, dilemas e desafios. *III Congreso internacional Sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Souza, G. (2007). *Contributo para o estudo da formação inicial do professor: um estudo comparativo em torno da inoção 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.

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2^a ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.

Veenman, S. (1988). *El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial*. Comunicação apresentada no II Congresso Mundial Basco. In Villa, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Bilbao: Narcea, pp. 39-68.

Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), pp. 133-150.

Vonk, J. H. C. (1985). The Gap Between. Theory and Practice. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), pp. 307-317.

Vonk, J. & Schras, G. (1987). From Begining to Experienced Teacher: a Study of the Professional Development of Teachers during their First Four Years of Service . *European Journal of Teacher Education*, 10(1), pp. 95-110.

Vonk, J. H. C. (1989). Beginning teacher's professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, XXIII (1), pp. 5-21.

Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. Comunicacao apresentada ao Encontro Anual da American Educational Research Association. Atlanta, Abril.

Vonk, J. H. C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions. Comunicacao apresentada ao Encontro Anual Da American Educational Research Association. San Francisco, Abril.

Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In: McBRIDGE, R. (Ed.) London: Falmer Press,. v. Teacher Education Policy, pp. 112-134.

Torres, C. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo. Dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zanchet, M., Fagundes, M., Facin, H., & Carreño, L. (2012). Docentes universitários iniciantes: motivação, experiencias iniciantes e desafios. *III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.

Legislação consultada

Despacho n.º 21666/2009

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 15/2007, art.º 31 de 19 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro

Decreto-Lei n.º 139-A/90

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

ANEXOS

ANEXO 1

Formalização do pedido de participação aos sujeitos da investigação

DECLARAÇÃO

Eu _____ declaro estar disponível para participar na recolha de informação com vista à elaboração de uma Tese de Mestrado com título “**Da formação inicial à inserção na profissão**” por Sónia Marisa da Silva Pata e sob a orientação da Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira.

As mais estritas regras de confidencialidade serão observadas e cumpridas.

Data: ____/____/____

Assinatura

ANEXO 2

Ficha de caracterização dos participantes no estudo

Ficha de caracterização dos participantes no estudo

Objetivos:

- Recolher dados que caracterizem os participantes no estudo;
- Recolher dados que caracterizem a formação do professor.

1. Dados de identificação:

1.1. Idade: _____ Anos

1.2. Género (coloque uma cruz na situação correspondente ao seu caso):

a) Masculino

b) Feminino

2. Situação profissional:

2.1. Situação profissional atual (coloque uma cruz na situação correspondente ao seu caso ou complete a opção “Outra, qual?”):

a) Professor do Quadro de Escola

b) Professor do quadro de Zona Pedagógica

c) Professor Contratado

d) Outra, Qual? _____

2.2. Anos de serviço (incluindo o presente ano letivo):

_____ Anos

3. Formação Académica:

3.1. Formação Inicial _____

3.2. Outras Formações _____

4. Habilitações Académicas (assinale, com uma cruz, a situação correspondente ao seu caso):

a) Doutoramento

b) Mestrado

c) Licenciatura

d) Bacharelato

ANEXO 3

Guião de entrevista - Professores participantes

Guião de Entrevista Individual

1º Ano de desempenho autónomo de funções docentes

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

	<p>sentimento do professor principiante face à sua preparação para a docência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as dificuldades sentidas nos concursos/colocações/razões 	<p>profissão?</p> <p>5. Que pensamentos lhe ocorriam durante esse 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"> • Caracterizar o percurso profissional aquando do ingresso na profissão (ex. AEC's) • Caracterizar 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, direcção/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 adjectivos 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 efectivos 	<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 aspectos 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 	

		<ul style="list-style-type: none"> - Com os assistentes operacionais - Relativamente às práticas adoptadas <p>8. Relate aspectos menos positivos/constrangimentos da sua experiência profissional no 1ºano de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos - Com os colegas - Com os pais - Com os assistentes operacionais - Relativamente às práticas adoptadas <p>9. Que turma(s) teve? E cargos? Quais os anos da escolaridade? Opinião?</p>	
8. <i>Balanço/perspectivas Futuras</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a avaliação do trabalho desenvolvido • Identificar o que correu bem e o que pretendia melhorar • Identificar contextos de facilitação ou constrangimentos da inserção profissional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como preparava as aulas? Como se sentia durante o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos? Porquê? Justifique 2. Identificava-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique 3. Sentia-se professora quando começou a trabalhar? Sentia que os colegas a ouviam/davam atenção aos seus pedidos propostas? Quando começou a ter esse sentimento? Justifique 4. Quando é que se sentiu realmente professora? Que tipo de sentimento lhe surge quando pensa nesse momento? Justifique 5. Identifica alguma diferença entre o que se propunha fazer antes de começar a dar aulas e o que faz agora? Indique razões que contribuíram para essa diferença/semelhança de prática. 6. Na sua opinião diga-me: <ul style="list-style-type: none"> - O que pode ajudar a integração dos novos professores na escola? Como? Quando? Quem? - Se considera vantajosa a existência de estruturas de apoio na escola aos professores recentemente entrados na profissão? Quais? Como? Quem? Porquê? 	
9. <i>Agradecimento da entrevista</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a disponibilidade e participação. 		

ANEXO 4

Transcrição da entrevista retificada pelo sujeito

Entrevista - Sujeito/Professor E1

Desempenho autónomo de funções docentes

Nome: E1.

Idade: 28 anos.

Sexo: Feminino.

Média final de 12ºano: 13

Experiências profissionais antes da formação inicial: ATL (colónia de férias); projecto PETIZ (durante o meu último ano de ESE).

Tempo de serviço: 655 dias **Locais onde já trabalhou:** Dois anos (2007/2008 e 2008/2009) num centro de estudos/sala de estudos (Cacém), dois anos (2009/2010 e 2010/2011) nos cursos de EFA (Escola Avelar Brotero - Odivelas) e este ano (2011/2012) fui colocada num horário, de matemática e ciências, temporário de 14 horas no 2º ciclo na zona da Damaia.

A. Experiências no Contexto da Profissão:

Qual a sua experiência de trabalho com crianças pequenas (antes da formação inicial)?

A minha experiência de trabalho com crianças pequenas resume-se a atividades realizadas nas minhas férias de Verão e ainda quando era estudante, quando era aluna. Quando ainda andava no ensino secundário e durante as minhas férias de Verão trabalhava num ATL perto de casa, uma espécie de colónias de férias, levava as crianças à praia. Fiz este tipo de trabalhos durante 5 ou 6 períodos de férias e bem que gostava.

Antes da formação inicial na ESE realizou outro tipo de formação para desenvolver a sua actividade com crianças pequenas? Se sim, qual a formação e quais os motivos que a levaram a frequentar essa formação?

Não, a não ser a experiência que fui adquirindo nas minhas férias de Verão com as atividades que ia desenvolvendo no ATL, mas formação propriamente dita nunca fiz. Quando somos adolescentes e estudamos no ensino secundário não nos lembramos de fazer

seja lá o que for, o que queremos é aproveitar ao máximo as nossas férias. Julgo que começamos a pensar e a entender que as formações podem ser uma mais-valia na nossa formação pela primeira vez quando estamos na faculdade e aí sim começamos a tomar consciência de que a formação pode ser importante ao nosso futuro desempenho como profissionais de uma determinada área.

Que aprendizagens guardou destas duas experiências (experiência de trabalho com crianças pequenas antes da formação inicial e formação antes da formação inicial)?

Como disse anteriormente as minhas experiências de trabalho resumem-se ao que fui desenvolvendo no ATL, trabalho desenvolvido com crianças, de certo modo já o desejo de ensinar estava presente. E tendo em conta os períodos que fui trabalhando no ATL, julgo que essa experiência com crianças me despertou a vontade de trabalhar com elas e tenho a certeza que reforçou a minha intenção de ensinar e o meu desejo de ser professora. Ser professora iria proporcionar-me uma ligação a um grupo de crianças, iria proporcionar-me um contato diário com as crianças, iria proporcionar-me momentos de poder contribuir para o desenvolvimento e para o crescimento das crianças com quem viria a trabalhar.

B. Escolha da Profissão Docente:

Qual foi a sua primeira opção face à escolha da profissão? Porquê?

No meu primeiro momento de escolhas para a faculdade não foi o ensino, parece patético mas foi mesmo assim, apesar de já pensar em ser professora, fiz outra escolha. A minha primeira opção foi Biologia Marinha, o meu fascínio por animais principalmente por golfinhos fez-me tomar a decisão de concorrer para Biologia Marinha apesar, de no fundo, estar a fazer essa escolha pensando sempre em ser professora, e não é que entrei mesmo em Biologia Marinha em Peniche na primeira fase do concurso à Universidade. Mas depois de pensar melhor, na segunda fase resolvi concorrer novamente, resolvi tentar alguma coisa mais perto de casa de modo a não ter que estar a aumentar os gastos aos meus pais, e consegui entrar na ESE no Curso de Professores de 2º Ciclo Variante de Matemática e Ciências da Natureza.

Quando penso nessa fase de minha vida, nessas tomadas de decisão, não sei muito bem porque é que resolvi mudar de curso mas, depois de ter entrado em Biologia Marinha comecei a achar que estaria a perder a oportunidade de conseguir ser professora, acho que comecei por tomar consciência que realmente o que pretendia fazer profissionalmente e

onde me sentiria muito mais realizada seria no papel de professora e aqui sinto que as minhas experiências de trabalho com crianças no ATL quando era estudante em período de férias grandes, como nós chamávamos às férias de Verão, foi preponderante e fundamental. E o fato de ser Matemática e Ciências da Natureza ajudou-me nessa tomada de decisão e foi então que, não tendo nada a perder e sem querer desperdiçar a oportunidade que ainda tinha, voltei a concorrer e consegui a colocação em Lisboa, o que foi muito bom não havia necessidade de me deslocar para outra cidade e estava a estudar numa área que pensava há algum tempo. Hoje, apesar das enormes dificuldades e dos constantes obstáculos não me arrependo e sei que tomei a decisão certa.

Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão de professor?

Se pudesse voltar atrás faria outra opção?

Não tenho um motivo suficientemente forte para ter tomado a decisão de querer ser professora. No fundo gostava de trabalhar e de estar com crianças e isso levava-me a pensar e em desejar ser professora. Quando pensei em Biologia Marinha, nem sei muito bem porquê, mas já me sentia com vontade de ser professora e foi por isso que me lembrei de tentar a mudança de curso e, felizmente, consegui essa mudança foi bem sucedida. Acho que muitas de nós um dia já teve o desejo de ser professora, quando era ainda muito pequena, muitas vezes nas minhas brincadeiras encarnava o papel de professora e já quando andava na escola primária, havia sempre momentos em que tentava imitar a minha professora. É engraçado agora estar a lembrar essas brincadeiras de criança e que de certa forma nos começam a marcar e determinar os nossos desejos profissionais.

Apesar da consciência das dificuldades por que passamos, dos obstáculos que temos que ultrapassar, dos maus tratos a que o ensino é sujeito, faria, de certeza absoluta, a mesma opção, a mesma escolha de alguns anos atrás e concorreria novamente a este curso, o desejo de ser professora não se alterou, acho mesmo que hoje é mais forte ainda que era há anos atrás, julgo que as pequenas experiências que vou tendo vão alimentando o bichinho do desejo de ensinar, de participar na formação, no desenvolvimento e no crescimento dos alunos que se vai tendo, reforço a ideia que se fosse hoje a decisão seria a mesma que fiz há anos atrás, faria a minha formação novamente no ensino.

Qual foi a sua média de entrada na faculdade?

Foi com 13 que terminei o ensino secundário, foi isso, foi 13 a minha média final do 12º ano.

C: Formação Inicial:

Como considera que decorreu a sua formação inicial? (aspectos positivos/negativos, professores, disciplinas, opções, espaços de convívio, trabalho com colegas, relação com colegas, com professores, experiências de aprendizagem no contexto do estágio, avaliação).

Gostei de ter passado pela ESE, foi uma boa experiência para mim, para a minha formação, para o meu desenvolvimento como pessoa e para o meu desenvolvimento como profissional. Nos meus tempos de estudante nunca tinha tido, com os meus professores, uma relação de amizade que consegui manter aqui com alguns dos nossos professores. Pela primeira vez consegui encontrar professores que de alguma forma conseguia encontrar alguma identificação, tive professores que me marcaram e que, ainda hoje, me servem como boas referências.

Conseguir manter uma ligação mais estreita com os meus professores, conseguir falar de assuntos que não se relacionassem com a formação, trocarmos ideias sobre assuntos que não se relacionassem com a nossa vida académica, no fundo eram sentidos não só como nossos professores mas também um pouco como nossos amigos. Na ESE descobri um outro tipo de relação além da relação Professor/Aluno. Descobri que os nossos professores poderiam, também, ser nossos amigos.

Se com a grande parte dos nossos professores as relações eram extremamente saudáveis, já com os colegas de curso, nem sempre tudo correu bem, muitas discussões sobre tudo e sobre nada, e na grande parte das vezes sem sentido nenhum. Afinal parece que realmente se confirma a teoria de que quando há muitas mulheres juntas o resultado não é muito saudável e dá asneira. É normal que, também, sejam várias e diferentes as opiniões sobre o que se deve fazer, como se deve fazer..., enfim nunca era fácil as tomadas de decisões e nem sempre as decisões que se tomavam eram respeitadas por todos os elementos do grupo, o que causava alguns conflitos.

Saliento que os estágios foram uma das coisas mais positivas proporcionadas pelo curso, foi espetacular uma vez que tive a oportunidade de colocar em prática muito do que fui aprendendo no decurso da minha formação e que, se inicialmente parecia não fazer muito sentido, agora passou a fazer todo o sentido.

O meu estágio foi realizado em escolas difíceis, foi realizado em lugares ditos complicados (Camarate e Damaia), as turmas eram formadas por crianças com situações socioeconómicas completamente desfavorecidas e com comportamentos frequentemente

desajustados. Contudo ter tido a oportunidade de me confrontar com situações escolares reais e estar perante contextos menos favoráveis faz-nos crescer, faz-nos tomar consciência e ter a certeza de que estar neste tipo de contexto desperta em nós uma vontade de encarar, sem receios, estas adversidades e superá-los. Esta realidade fez-me sentir e confirmar que quando se deseja ensinar, quando nos empenhamos e entregamos aos nossos alunos e à sua realidade tudo se consegue, basta querer.

Em relação à parte mais teórica do meu curso, da formação inicial, senti que as disciplinas de Química e Física não fazem muito sentido, não se enquadram em nenhum dos conteúdos colocados em prática nos anos e nas disciplinas a que lecionamos. Inicialmente até pensei que seriam úteis para as ciências mas com a prática verifiquei que não são relacionadas com o nível de ensino que a nossa formação nos prepara para lecionar. Ao contrário, tudo o que fomos trabalhando na área das matemáticas tornou-se extremamente útil ao nosso desempenho como docentes dessa disciplina já que é muito similar ao que deveremos transmitir aos nossos alunos. Tal como na Matemática, também a parte estudada relativa às Ciências mostrou-se preciosa para a prática, para a abordagem de conteúdos aos nossos alunos. A vertente prática destas duas áreas mostrou-se fundamental para o meu desenvolvimento como futura professora. É pena é que nem todas as escolas oferecem as condições mínimas necessárias para desenvolvermos atividades experimentais com os nossos alunos, consegui perceber isso no período de estágio. As escolas não têm condições materiais e com as turmas demasiado grandes é complicado um trabalho de qualidade e que seja facilitador de aprendizagens.

Houve uma outra disciplina que não gostei nada, mas mesmo nada, já que senti que não acrescentou nada de útil ao meu desempenho como futura professora, não me enriqueceu como pessoa, enfim... foi a cadeira de Desenvolvimento Curricular onde passamos o tempo a organizar dossiers que vinham de anos anteriores e que estavam mais que organizados. Com os ideais do MEM, era-nos pedido que os organizássemos, que os voltássemos a organizar e voltássemos a organizar,... passávamos imenso tempo a organizar dossiers que estavam mais que organizados. Muito sinceramente além da desilusão senti que não aprendi nada de significativo e útil ao que me estava a propor fazer profissionalmente.

Na área da psicologia, hoje que estou a trabalhar tenho sentido que o que nos transmitem não é suficiente, sinto que a formação nessa área foi pouca e que não me proporcionou adquirir as ferramentas suficientes e necessárias para contornar possíveis problemas com que os alunos hoje nos presenteiam. A formação não nos prepara para a grande

heterogeneidade dos grupos de estudantes uma vez que a escola de hoje é uma escola global aberta a todos. As diferenças são enormes e, sinto que não saí, da formação inicial, suficientemente preparada para contornar, com facilidade, situações que podem surgir e que, quando estamos a estudar, dificilmente imaginamos que realmente acontecem como, por exemplo, problemas de violência, manifestações de rejeição à realização das tarefas que possam ser propostas, constantes faltas de assiduidade,... enfim,... acho que os programas de algumas disciplinas não nos dão as respostas verdadeiramente adequadas e necessárias às atuais problemáticas. Sinceramente também não sei se haverá respostas adequadas, respostas acertadas a anomalias que possam surgir, uma coisa é certa, no ensino com tanta diversidade de alunos e de culturas encontrar receitas que nos garantam o sucesso é de seguramente quase ou até mesmo impossível.

Qual o momento que a marcou mais? Porquê? Como?

No ensino superior o momento mais marcante que vivenciei foi, sem dúvida, o final da licenciatura, o final da minha formação inicial onde, e pela primeira vez, comecei a ter consciência que, finalmente, estava prestes a ser professora, pensava mesmo que finalmente era professora, pensava: agora sim, agora já sou professora, já estou pronta para a vida ativa, para o mercado de trabalho, já estou preparada para ensinar, já estou preparada para trabalhar com o meu grupo de alunos e na minha sala de aula.

O terminar do curso fez-me sentir mais adulta, mais responsável, fez-me pensar em coisas que agora poderia fazer e que estava muito mais preparada que antes. No fundo senti um grande alívio por estar perto de terminar com a dependência que vinha tendo dos meus pais, por lhes aliviar um pouco e por pensar que em breve já os poderia ajudar contribuindo de alguma forma para o nosso dia a dia familiar. Vivi esta fase como o terminar de um longo ciclo, o meu ciclo de aluna e, pensava eu, que brevemente se iria iniciar o meu ciclo profissional, na área que me tinha formado e que tanto desejava.

O que mais lhe agradou no curso?

Como o que desejava era ensinar, era o desafio de estar em frente a uma turma e de desenvolver trabalhos com os alunos que a formavam. Pensando nisto, sem dúvida que o que mais me marcou no meu curso foi o estágio, foi a possibilidade de colocar em prática muito do que fomos aprendendo nas aulas teóricas, foi sem dúvida o que mais me agradou na minha formação inicial, foi mesmo o estágio apesar de o ter feito numa escola com um contexto problemático. E não quero, nem devo deixar de salientar o auxílio das excelentes

cooperantes que tive, sempre prontas a ajudar, sempre prontas a orientar e a partilhar. Senti, desde o início e em todos os momentos, que poderia contar com todo o apoio por parte das professoras cooperantes e isso venceu e fortaleceu o meu desejo de ser professora. Hoje, com as professoras que foram minhas cooperantes, não existe apenas uma relação de colegas de profissão mas, também, uma relação de amizade com aquelas que me deram um empurrãozinho, com aquelas que participaram na minha formação e para elas o meu muito obrigado. Sei que se, em algum momento, necessitar de ajuda, tenho a liberdade e o à vontade de lhes solicitar ajuda, de lhes solicitar opinião,... estou tranquila sei que terei apoio em caso de precisar.

O que menos gostou no curso?

O que menos gostei no curso foi da carga teórica excessiva de algumas das disciplinas, os conteúdos eram demasiado teóricas, praticamente inadequados e inúteis ao que pretendíamos fazer como futuros profissionais, como futuros professores. Muito sinceramente durante os anos do curso não consegui entender onde é que os conteúdos excessivamente teóricos e obsoletos se poderiam enquadrar e onde é que nos poderiam ajudar futuramente, sentia-os desnecessários e via-os como se o tempo que ali estávamos, sentia que o tempo que se dedicava a esses conteúdos era completamente desperdiçado por não conseguir entender onde, como e quando é que esses conteúdos nos seriam úteis.

Uma outra coisa que menos me agradou no curso foi a falta de acompanhamento, por parte da ESE, após terminar o curso, o fato de não nos ser dado qualquer tipo de indicações sobre o modo como se pode concorrer ao mundo do trabalho, sobre as possibilidades profissionais, sobre o modo como se concorre, sobre quando se concorre,... enfim... julgo que seria importante um acompanhamento, uma orientação após a formação inicial, mesmo que essa orientação fosse curta e apenas se focasse sobre as possibilidades de saídas profissionais, seria o início de uma nova fase das nossas vidas e certamente que nos faria sentir que não estávamos abandonadas e sozinhas nesta selva que é o mundo real do ensino.

O que gostava de ver alterado no curso? (plano de estudos, horários, avaliação, relações, estágios, etc.)

Se tivesse a possibilidade de dar a minha opinião sobre o que poderia ser alterado no currículo do curso que fiz e no que diz respeito à área da Psicologia, julgo que deveria possibilitar a aquisição de ferramentas que nos ajudasse a encarar, com alguma

naturalidade, os problemas dos alunos de hoje, que nos proporcionasse a aquisição de ferramentas que fosse mais ao encontro das atuais necessidades dos nossos alunos e dos professores, uma vez que as escolas de hoje são confrontadas com as mais diversas situações às quais nós, professores, teremos que encontrar as melhores soluções, as soluções mais adequadas e possivelmente as mais acertadas.

As escolas de hoje estão abertas a todos, estão abertas a alunos de várias nacionalidades e muitos deles com comportamentos desajustados e bastante problemáticos, muitas das nossas escolas têm alunos com comportamentos muito preocupantes e mostram-se completamente desinteressados pelo ensino, completamente desapegados do que deveriam esperar da escola. O alargamento da escolaridade obrigatória faz com que alunos problemáticos e completamente desinteressados sejam obrigados a lá estar tornando-se grandes focos de problemas para as escolas que os recebem. Sinto que a minha formação inicial não me preparou o suficiente para lidar e para resolver, da melhor forma, situações desagradáveis, situações que nenhum professor deseja vivenciar mas que acontece muito mais do que o que imaginamos.

Depois da minha primeira experiência no ensino e por ter sido uma colocação no ensino noturno onde era tudo novo para mim e onde não tinha qualquer noção do que deveria fazer, sinto que deveria haver uma disciplina que nos permitisse conhecer os diferentes currículos existentes em Portugal (EFA, CEF, RVCC, PPT,) já que quando consegui o meu primeiro lugar numa escola deparei-me com um ensino para o qual a minha formação não me tinha preparado, nem sequer foi focada em momento algum dos meus quatro anos de curso. Acho mesmo que as faculdades não estão conscientes que situações destas acontecem e que nós estamos sujeitos a colocações diferentes daquelas que esperamos e daquelas que a nossa formação nos prepara, como exemplo temos as colocações no ensino noturno e para trabalhar com adultos.

Quais os aspectos que considera imprescindíveis na preparação do futuro professor?

Aspectos que considero imprescindíveis na preparação do futuro professor, acho que é muito importante que seja dada a oportunidade, ao futuro professor, de vivenciar situações reais, acho que é muito importante que lhe seja dada a oportunidade de adquirir ferramentas e métodos que lhe proporcionem dar respostas a situações menos fáceis que poderão surgir aquando da sua prática e que agora estando sozinhas as saibam contornar e resolver. No meu período de estágio e ainda como aluna da ESE, tive a sorte de ter a oportunidade de vivenciar situações complexas, de vivenciar situações que me ajudaram a

tomar consciência sobre possíveis e reais situações, sobre possíveis comportamentos, de certo modo, desajustados manifestados por muitos dos alunos das escolas de hoje.

Hoje, um professor deve ser conhecedor do mundo que o rodeia, deve ter conhecimento sobre a comunidade escolar onde desenvolve o seu trabalho, deve também ter conhecimentos sobre o meio e a comunidade envolvente da escola onde trabalha, deve possuir conhecimentos científicos e cívicos, deve estar sempre atento às inovações, deve estar constantemente em atualização, deve mostrar-se aberto a desafios, deve manifestar-se cooperante com os colegas, deve partilhar com os outros professores e com os seus alunos, deve saber ouvir e deve saber respeitar todos aqueles que partilham o mesmo espaço e que desenvolvem o mesmo tipo de atividades.

Acha que as experiências anteriores foram importantes para melhorar o seu desempenho na formação inicial?

Se acho que as experiências anteriores foram importantes para melhorar o meu desempenho na minha formação inicial?... Todas as experiências que vamos adquirindo, ao longo da nossa vida, são importantes no desempenho das diferentes situações com que nos vamos deparando diariamente. Vamos adquirindo diferentes experiências, vamos aprendendo com elas, vamos armazenando de forma a saber seleccionar e a saber utilizar o que se vai adquirindo da melhor forma e na melhor altura, na altura certa. Se pensarmos em situações que não correm bem, há que aprender com elas e retirar delas os melhores ensinamentos e, certamente, numa próxima situação e que seja mais ou menos idêntica já não iremos repetir os mesmos erros, já não iremos repetir as mesmas falhas e a nossa tendência será, de certeza, tentarmos outras formas de resolução... acho que no fundo é muito simples... devemos sempre aprender com os erros e com as experiências vividas, devemos estar sempre muito atentos a tudo o que nos rodeia e retirar o que nos poderá favorecer no nosso dia a dia e principalmente no nosso lado profissional.

D: Conclusão da Formação Inicial:

Como se sentiu após a conclusão do curso?

Quando terminei a formação inicial, senti que tinha cumprido com o meu dever de aluna, terminar o meu curso foi ótimo, foi aquela sensação de..., como devo dizer..., um sentimento de dever cumprido acho que foi isso que senti. Pensei que como já tinha terminado a licenciatura o próximo passo seria começar a procurar trabalho... finalmente

sentia que estava preparada e habilitada para dar aulas e, agora, além de me sentir preparada também, e finalmente, estava habilitada legalmente para ser uma verdadeira professora, estava preparada e habilitada para ter o meu próprio grupo de alunos e não trabalhar com um grupo de alunos emprestados por uma outra professora como aconteceu na minha primeira e única experiência de sala de aula, que foi no período de estágio enquanto estudante da ESE. Agora, pelo menos era o que eu pensava, estava pronta a desempenhar as funções que tanto desejava, estava pronta para me tornar adulta e fazer parte do mundo do trabalho, estava pronta para ter o meu grupo de trabalho, estava pronta para ter a minha turma e logicamente os meus alunos.

Posteriormente, e quando chega a Setembro, o confronto com a realidade e a tomada de consciência das dificuldades de conseguir uma colocação, foi mau, foi mesmo muito mau, péssimo mesmo, não conseguia colocação por muito que procurasse, por muitos currículos que enviasse. Afinal e apesar de ser professora não tinha a oportunidade de me sentir professora não tinha a oportunidade de ser professora à séria, não tinha conseguido qualquer colocação, não tinha a oportunidade de dizer esta é a escola onde trabalho, não tinha a oportunidade de ter uma turma, não tinha a oportunidade de ter os alunos meus, enfim... o que sentia verdadeiramente era uma grande desilusão, uma grande angústia, uma grande frustração... sei lá apoderava-se de mim uma turbulência de sentimentos. Era muito estranho mas o desejo de ser professora parecia mais longe que nunca, parecia muito mais distante do que quando era estudante e, o mais triste é que, a cada dia que passava prosperava a consciência de que realmente a colocação estava cada vez mais longe e a angústia, a frustração e a incerteza sobre o que fazer era, a cada dia que passava, maior.

Quais as principais preocupações? Como as resolveu?

Quando comecei a tomar consciência que era difícil conseguir colocação numa escola através do concurso nacional, a minha principal preocupação foi procurar um trabalho, mesmo não sendo no ensino o que me preocupava e o que pretendia era encontrar alguma coisa de modo que conseguisse fazer alguma coisa, fosse ou não no ensino mas sem nunca desistir do ensino, sem nunca pensar em desistir totalmente e sem nunca deixar de pensar que ensinar seria impossível. Fui constantemente procurando no ensino público e no ensino privado também, mas como já era habitual..., nada de colocações, sempre que saia qualquer lista de colocações o que via ao lado do..., do meu número de graduação, o que via ao lado do meu nome era que não tinha sido colocada, não foi colocada era o que estava registado, e o que me restava era continuar com esperanças, era continuar sem

deixar de fazer o que quer que fosse, não vivia obcecada por tudo o que envolvesse o ensino nem nunca me limitei apenas a procurar no ensino, estava interessada em fazer qualquer coisa, o que necessitava era de estar ocupada. Depois de algum tempo e de várias procuras consegui um emprego e foi então que iniciei funções num Centro de Estudos, afinal até era parecido com o que pensava fazer, com o que me tinha preparado para fazer, ensinava crianças mesmo não sendo os meus alunos, tinha a oportunidade de trabalhar em algo parecido com o que desejava. Mesmo estando a trabalhar no Centro de Estudos, continuava sempre com a esperança de ser colocada numa escola onde teria os meus próprios alunos, continuava sempre com a esperança de ser colocada numa escola com colegas onde poderia partilhar as situações ocorridas... Quando terminei o curso estava com imensas espetativas, estava com imensa vontade de arregaçar as mangas e colocar as mãos na massa... estava cheia de vontade de fazer tudo, estava cheia de vontade de me dar aos meus alunos, estava cheia de vontade de lhes ensinar tudo e da melhor forma, estava com o desejo de ter a certeza que realmente aprendiam, enfim... estava com vontade, acho mesmo que até era desejo, de mostrar a todos aqueles que me rodeavam que realmente já era professora, que era uma boa professora e uma professora com a preocupação de realmente ensinar algo a todos os alunos.

Sentiu-se preparada para a entrada na profissão?

Claro que sim, afinal o desejo de ensinar era enorme e foi no Centro de Estudos que tive a primeira oportunidade, após a formação inicial, de me tornar professora, foi no Centro de Estudos que tive a primeira oportunidade de colocar em prática alguns dos conhecimentos que fui adquirindo ao longo do meu percurso de estudante e conseqüentemente do meu percurso de vida. Desde o dia em que iniciei funções no Centro de Estudos, desde o meu primeiro dia os trabalhos com o grupo de alunos com que me deparava diariamente, sempre me senti muito responsável e muito respeitada por todos os meninos que faziam parte do grupo com quem trabalhava.

Durante todos estes dias em que ia esperando, em que ainda ia tendo algumas esperanças, mas que nem sempre me fazia sentir confortável, dois anos sem conseguir nada é muito tempo, é o tempo suficiente para qualquer pessoa perder as forças, é o tempo suficiente para qualquer pessoa perder as esperanças e é o tempo mais que suficiente para qualquer pessoa esquecer que é professora, ou melhor, é o tempo suficiente para quem um dia desejou ser professora, para quem estudou e que teoricamente conseguiu concretizar esse

seu desejo, mas que o estado atual do nosso ensino dificilmente proporciona a concretização prática desse desejo.

No Centro de Estudos, quando era confrontada com os pais dos meninos com quem trabalhava, não sei muito bem porque razão mas a insegurança tomava conta de mim, não sabia muito bem o que deveria dizer e o que não deveria dizer. Sempre que privava com os pais estava sempre com a sensação que me estavam a avaliar e a testar como professora. Sentia que lhes passava pela mente se seria mesmo a professora indicada para ajudar os seus filhos a ultrapassarem as dificuldades que vinham manifestando na sua escola, na sua sala de aula e isso não me deixava lá muito confortável, apesar de me sentir muito confiante e de sentir que estava a realizar bem as minhas funções, estava consciente de que estava a cumprir com o compromisso a que me tinha proposto.

Foi no Centro de Estudos que tive a oportunidade de entender que a fase em que era uma aluna já tinha terminado e que agora se tinha iniciado uma nova etapa a de professora, a fase em que deixei de ser orientada e passei a orientar sendo, por isso, o Centro de Estudos um dos marcos importantes da minha inicial vida profissional, foi lá que terminou uma fase e que se iniciou outra, foi lá que tive a oportunidade de “matar um pouco o meu bichinho do desejo de ser professora”, o Centro de Estudos deu-me uma oportunidade que o ensino público ainda não me tinha dado apesar de muitas procuras, de muitas insistências e de nunca desistir. Dias após dias as tarefas no Centro de Estudos iam-me proporcionando a tomada de consciência que estava a ensinar, a minha confiança ia crescendo e ao longo do ano letivo ia sendo reforçada e, para esse reforço, os resultados obtidos pelo grupo de alunos foram os grandes culpados. As melhorias significativas dos alunos com quem ia trabalhando foram, talvez mesmo as melhores, respostas a alguns dos meus receios. Gradualmente e no decorrer do ano letivo fui sentido o respeito dos pais, o carinho dos alunos e também o respeito reforçado dos responsáveis do Centro de Estudos que sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades, na minha entrega e dedicação ao projeto que me proporcionaram partilhar. Foi muito bom ver os alunos a progredirem, foi muito gratificante ir verificando a grande parte dos alunos a desenvolverem hábitos de trabalho, a ganharem confiança, a crescerem como alunos e como pessoas.

Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão?

Bem,... ingressar na profissão, hoje cinco anos depois de ter terminado a minha licenciatura não sei bem se alguma vez tenha sentido já ter ingressado na carreira..., é um desabafo. A grande dificuldade foi mesmo a complicação em conseguir ser colocada e

sentir que apenas o que me restava era esperar e continuar a procurar, concorrer,... concorrer,... concorrer,... insistir,... insistir,... insistir,... sem nunca desistir e sem nunca perder a esperança... se é que realmente pretendo mesmo ser professora e se realmente ainda acredito que um dia conseguirei ser só professora,...

Quando terminei a minha formação inicial, o fato de não saber como se concorre e de não ter conhecimento das ofertas de escola, se não procurarmos ajuda ela não aparece e, ao início, o preencher dos documentos dos concursos parece um bicho papão, parece uma coisa má, tudo isso nos deixa ainda mais nervosas, ficamos com a sensação que nada corre bem a partir do momento em que terminamos o nosso curso. Quando pensamos que tudo irá melhorar e o início de um ciclo novo da nossa vida se prepara para iniciar deparamo-nos com uma data de entraves, de obstáculos, de dificuldades e a cada dia que passa parecem ainda mais vincados, mais presentes e o que cobizamos continua longe de acontecer.

Só três anos depois de ter terminado a minha licenciatura e depois de ter passado por um centro de estudos e de ter feito um mestrado é que consigo, pela primeira vez, uma colocação numa escola mas num horário noturno e com um grupo de alunos que em nada eram semelhantes aos que pensamos que vamos trabalhar e, finalmente, após cinco anos de terminar o curso fico, pela primeira vez colocada, numa escola normal, num horário diurno de matemática e ciências, é certo que é um horário incompleto e temporário, mas parece que é um temporário até ao final do ano letivo porque era de uma colega que se acabou de reformar. Apesar de ser um horário de 14 horas é o mais parecido com aquilo que esperamos fazer quando estamos a estudar, e estou muito feliz por esta possibilidade que estou a agarrar com unhas e dentes, como vulgarmente se diz.

Que pensamentos lhe ocorriam durante esse período de espera? (antes de ingressar na profissão)

Ao longo de tanto tempo de espera acho que pensei tudo, ao longo do tempo sentia, cada vez mais, que a possibilidade de ser professora estava mais distante. Tinha terminado o curso, tinha feito um estágio estava totalmente preparada para enfrentar o mundo do trabalho, mas o que inicialmente consegui, nas muitas procuras que ia constantemente fazendo, foi um trabalho num centro de estudos o que, de certa forma, me permitia ser um pouco professora mas com alunos de outros professores e não alunos meus. O fato de não conseguir um lugar numa escola criava em mim um enorme sentimento de tristeza, um enorme sentimento de frustração, um enorme sentimento de angústia, um sentimento de

impotência, um grande sentimento de incapacidade pois nada me restava a não ser continuar a insistir e a esperar. Pensava muitas vezes para que é que tinha andado a estudar tantos anos se não conseguia colocação, apesar de muitos concursos, apesar de muitos currículos enviados para escolas e colégios privados. Mas logo de seguida pensava, não vou desistir, ensinar é algo que quero muito fazer, vamos continuar a tentar, vamos continuar a ser teimosos e um destes dias certamente que algo surgirá. Mantinha sempre um pensamento esperançoso mesmo sendo interminável o tempo de espera e sempre acreditei que um dia seria colocada.

Que dificuldades sentiu na realização de concursos/procura de locais de trabalho?

Como as resolveu?

A total falta de orientação, a falta de apoio na realização dos concursos, na orientação de outras possíveis alternativas leva a que sejamos nós, os interessados, a procurar alternativas e, por vezes, desperdiçar possíveis oportunidades por falta de informações. E falo com conhecimento, falo do que aconteceu comigo no primeiro ano em que me candidatei aos concursos. Concorri no concurso nacional e não sabia da existência das ofertas de escola passando o ano inteiro sem o saber. Na escola de formação inicial os esclarecimentos sobre concursos eram inexistentes e somos nós que temos que ter o cuidado de ir procurando por todas as possibilidades, aproveitando todas as dicas que conseguimos obter... a realidade é que depois de terminarmos o curso estamos por nossa conta.

E. Inserção na Profissão:

Em que contexto foi o seu primeiro contacto com o mundo profissional depois de terminar a formação inicial?

Após ter terminado a formação inicial, que foi em 2007, e nos anos lectivos de 2007/2008 e 2008/2009 não fui colocada estando a trabalhar num Centro de Estudos, afinal até era parecido com o desejo de ser professora e foi no Centro de Estudos que tive a oportunidade de ensinar pela primeira vez depois de terminar o curso. Apesar de não serem os meus alunos era o meu grupo de trabalho, um grupo formado por alunos de várias idades e de vários anos o que não facilitava muito a minha tarefa... mas, com o decorrer do tempo, acabei por me adaptar e até foi bastante interessante e muito gratificante.

E nos anos seguintes, como foi?

Depois do centro de estudos, nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011, fui colocada pela primeira vez numa escola mas, totalmente diferente daquilo que esperava, era um horário noturno e a trabalhar com adultos, nada daquilo que esperamos encontrar quando somos colocadas e em nada parecido com o que a nossa formação inicial nos prepara.

Este ano letivo (2011/2012) finalmente sou colocada, numa oferta de escola, num horário de 14 horas para lecionar matemática e ciências, tenho duas turmas onde dou matemática e estudo acompanhado a uma turma e ciências da natureza a outra e ambas são de sexto ano. As minhas turmas, apesar da comunidade estudantil não ser muito fácil, são constituídas por alunos que com um pouco de motivação conseguem responder positivamente às nossas solicitações e, a grande parte dos alunos, manifesta vontade de aprender, manifesta vontade de solidificar e alargar os seus conhecimentos. As turmas são formadas por alunos onde a média de idades é mais ou menos de 12 anos, havendo um ou outro aluno mais velho, com cerca de 14 anos. Estou ansiosa e com enorme vontade de deitar cá para fora toda a vontade de ensinar acumulada durante todos estes anos.

Como viveu essa experiência? (no trabalho com os alunos, na relação com os pais, colegas, assistentes operacionais, direcção/coordenação das escolas, trabalho burocrático do prof) (aspectos positivos e constrangimentos)

Apesar de não ser aquilo que esperava fazer, porque durante o meu curso sempre pensei que o meu primeiro trabalho seria numa escola dita normal, com alunos meus e com quem iria trabalhar, mas afinal a minha primeira experiência de trabalho foi no Centro de Estudos e, apesar de não ser o mais desejado dos trabalhos, essa experiência, de dois anos, de trabalho foi muito positiva. Foi onde tive a primeira oportunidade de trabalho e até estava ligada ao ensino, até era semelhante com aquilo para que me tinha preparado e que pensava que iria fazer logo após terminar a minha formação inicial. Apesar de não ser aquilo que pensava que iria fazer, gostava do que estava a fazer no centro de estudos, todos os alunos me respeitavam como professora, como pessoa e, desde o início, acreditavam no meu trabalho, no meu empenho e na minha dedicação. Apesar de, inicialmente, me sentir um pouco assustada, tinha mesmo de aproveitar a oportunidade que me tinha surgido e isso motivava-me e despertava em mim um sentido de responsabilidade, despertava em mim o desejo de mostrar que era uma oportunidade merecida.

O fato de trabalhar, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, com vários alunos de anos diferentes dificultou um pouco a minha tarefa, uma vez que torna difícil a realização de um

trabalho de qualidade com todos os elementos do grupo em momentos iguais. Há necessidade de saber gerir muito bem o tempo dado a cada aluno de modo a conseguir chegar a todos com um trabalho relevante e de qualidade. É necessário não perder tempo com o que não interessa e direcioná-lo ao que realmente é importante, essencial e fundamental.

Mas era o contato com os pais, as conversas que deveria ou não ter com eles, onde me sentia mais insegura, tinha receio de dizer algo que não deveria, de ser mal interpretada, sei lá... de falhar de alguma forma desiludir, talvez... sentia que estava sempre a ser colocada à prova porque afinal, apesar de já ter terminado o curso, de ser realmente professora era, também muito nova... havia sempre aquela sensação de estar constantemente a ser avaliada pelos pais das crianças. Acho normal o receio dos pais, não sou mãe não sei muito bem o que se sente no papel de pais, mas julgo que é a preocupação de algo correr menos bem com os seus filhos e das suas dificuldades não serem superadas.

Ao longo do ano letivo esta sensação, de estar constantemente a ser avaliada pelos pais e o inicial desconforto sentido, foi ficando cada vez mais esbatida e julgo que muito por culpa dos resultados positivos que o grupo, com quem estava a trabalhar, ia adquirindo visto que as dificuldades foram diminuindo, os resultados mais favoráveis começaram a surgir, os alunos foram criando hábitos de trabalho e de estudo e o gosto pelo que estavam a fazer também foi progredindo arrastado pelos bons resultados conquistados.

Inicialmente pensava que o facto de ser muito nova, nessa altura, poderia levar os pais a pensar que a minha experiência, ou melhor a falta dela, pudesse ser um impedimento ao sucesso dos seus filhos, poderia não conseguir ajudar os meninos a superarem as suas dificuldades. Poderiam pensar que não estava dentro dos conteúdos a trabalhar, que poderia não conseguir colocar em prática as melhores estratégias ou pelo menos as mais adequadas a superarem as diferentes dificuldades sentidas pelos elementos do grupo... Mas, foi o tempo que lhes deu a melhor das respostas e os progressos conseguidos por todos foi atenuando essa tal sensação de me sentir menos professora. E acho que o fato de, por vezes, ter dificuldade em me sentir verdadeiramente professora levava-me a pensar que os outros, principalmente os pais, também não me viam como tal. Como já referi anteriormente, julgo que a preocupação dos pais em ver os seus filhos conseguirem ultrapassar dificuldades poderia colocar em mim uma responsabilidade acrescida, e a hipótese de pelo menos um dos elementos do grupo não conseguir melhorar, poderia retirar alguma da minha confiança.

Nos anos em que estive a lecionar no ensino noturno, como eram adultos não havia necessidade de comunicar com os pais, a relação com os colegas era do melhor, muito respeito, muita ajuda, muita partilha, éramos um grupo de professores, um grande e único grupo com os mesmos objetivos e as mesmas finalidades. Com a direção estávamos sempre conscientes que estavam sempre atentos às nossas necessidades e sempre a trabalhar em sintonia connosco. Por fim e com as assistentes operacionais as relações eram de muito respeito e de grande colaboração, todos estavam cientes das suas funções e de que o trabalho de todos era muito mais vantajoso.

Neste momento estou a viver, e ainda está muito recente, uma nova, mais uma nova experiência, finalmente pela primeira vez sou colocada naquilo que sempre esperei ser colocada e está a ser muito interessante. Os colegas receberam-me bem, a colega que fui substituir passou-me todos os seus registos e muitos materiais, o que me tem ajudado imenso para começar, as assistentes operacionais mostraram-se, desde o primeiro dia, muito prestáveis, a direção teve o cuidado de me explicar o tipo de alunos que fazem parte da comunidade estudantil da escola, deram-me informações preciosas, pois no meu primeiro contato com as turmas estava preparada para o pior... apesar da colega que fui substituir, me ter dito que as turmas eram simpáticas e não muito problemáticas.

Quando conheci as minhas turmas fiquei surpreendida, estavam curiosos, na expectativa de conhecerem o novo professor e ficaram felizes porque tinham uma professora nova, receberam-me com alegria e manifestaram vontade de começar a trabalhar. Como não sou diretora de turma não tive, até então, contatos com os pais dos meus alunos, mas deixei claro ao diretor das turmas que leciono, que se necessário qualquer tipo de esclarecimentos estarei sempre disponível para conversar com quem for preciso. Tive a preocupação de mostrar aos meus colegas e à direção que estava disponível para o que fosse necessário.

O que sentiu à entrada da escola quando da colocação? Quais os melhores adjectivos para definir esse momento?

A minha entrada numa escola como professora, numa verdadeira escola, com verdadeiros alunos, pela primeira vez, só aconteceu três anos após ter terminado a formação inicial. Durante os tempos em que estive sem conseguir uma colocação fui trabalhando num centro de estudos e Três anos depois de ter terminado o curso, finalmente, consegui uma colocação e finalmente iria trabalhar, por fim iria ter a oportunidade de ensinar. Ensinar iria certamente mas não como pensava eu, não ia trabalhar com crianças/jovens do segundo ciclo, nem iria leccionar matemática e ciências da natureza, os meus alunos não tinham

idades entre os 9/10 e 11/12 anos mas sim eram adultos. Sim... pensava eu,... porque quando me fui apresentar recebi a informação de que, afinal não era com crianças/jovens que iria lecionar mas sim, a um grupo de adultos, em ensino nocturno e em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Pensei... Boa!..., E agora?..., foi logo o que pensei... três anos depois de ter terminado o meu curso fico colocada e logo em algo que desconheço totalmente, jamais me passaria pela cabeça que isto aconteceria, vou ter que trabalhar com um grupo de formandos e num ensino para o qual não tive qualquer tipo de preparação... ok,... sem problemas... vamos lá..., se não desisti durante estes dois anos sem qualquer tipo de colocação não é agora que estou colocada que irei baixar os braços... muito pelo contrário vamos lá colocar as mãos à obra e seja o que for... vamos seguir e vamos fazer o melhor... estou colocada e vou, pela primeira vez, dar aulas,... é isso que importa e é para isso que cá estou... para fazer o que sempre desejei e certamente sempre com pensamento positivo e com vontade de fazer o meu melhor.

Apesar da minha primeira experiência de trabalho no ensino, após o fim do curso, não ser aquilo que esperava que acontecesse sentia-me feliz por estar colocada e com um contrato de trabalho até ao final do ano letivo. Estava pronta para trabalhar e para fazer o meu melhor com um grupo de trabalho que esperava o melhor de mim e ao qual não poderia desiludir. E foi com este pensamento que fui encarando o meu trabalho dia após dia, foi com este pensamento que abracei este novo desafio, foi com o pensamento de aproveitar ao máximo esta grande oportunidade e de aproveitar a possibilidade que me estava a surgir, após tantos dias a desejar ensinar, tinha agora a possibilidade de poder fazer o que sempre tinha desejado, tinha, finalmente, a possibilidade de ensinar numa escola e a um grupo de alunos que chamaria: os meus alunos. Mas foi, sem dúvida alguma, este ano que senti que realmente a oportunidade de fazer o que sempre desejei chegou, fui recentemente colocada e que apesar de o horário ser incompleto é sem dúvida a minha primeira e real oportunidade de fazer o que sempre desejei e de fazer aquilo para que me preparei durante o meu período de aluna, pela primeira vez sou colocada num horário de matemática e ciências. Finalmente tenho a oportunidade de colocar em prática muitas das coisas que aprendi na minha formação inicial, porque mesmo sendo o grupo de trabalho diferente daquele que esperamos, finalmente vou ter a possibilidade de ser professora, vou ter oportunidade de ter os meus alunos, de estar na minha sala de aula,... enfim vou ser finalmente professora é esse o sentimento predominante. E sei que dificilmente irei esquecer esta escola, onde estou a trabalhar há muito pouco tempo, e sei que dificilmente

esquecerei este grupo de alunos com quem iniciei, agora mais este desafio, por serem os meus primeiros alunos ao fim de cinco anos.

Que tipo de experiências guarda desses primeiros momentos? (com alunos, com colegas, com A.O., com pais...) Qual a mais marcante?

Vou salientar que apenas me vou referir aos trabalhos em escolas, não vou falar sobre as minhas experiências no centro de estudos apesar de sentir que essa experiência foi bastante positiva e muito marcante foi o meu primeiro trabalho depois de ter terminado os meus estudos. Três anos após ter terminado a formação inicial e depois de estar dois anos a trabalhar num Centro de Estudos, sou enfim colocada, em Outubro de 2009, fiquei radiante e o meu primeiro impulso foi telefonar aos meus pais e aos meus amigos e dizer-lhes que, finalmente tinha sido colocada e estava felicíssima, com a minha primeira colocação. Até que chega o momento em que me fui apresentar e soube que o horário era noturno e o grupo com quem iria trabalhar era formado por adultos... o que me deixou, no primeiro momento, um pouco assustada... e o meu primeiro pensamento foi “boa... e agora?...” é completamente diferente daquilo que estava à espera, mas ok... vamos lá... experimentar, afinal estou colocada, vou dar aulas e, no fundo, fiquei muito contente por ter colocação três anos depois de terminar a minha formação inicial.

Comecei a trabalhar uma semana depois de ter sido colocada, um currículo completamente diferente daquilo que me tinha preparado e que me fez pensar que teria muito para estudar. Contudo tive muita sorte, tinha colegas mais velhos com mais experiência que me ajudaram bastante. Quando lhes disse que era a primeira vez que tinha ficado colocada, pedi ajuda e nunca me foi negada, tanto por colegas como pela direcção da escola. Guardo a preciosa ajuda dos excelentes colegas que encontrei e que foram preponderantes na minha prestação como professora. A importante ajuda que me deram nas orientações sobre o modo como lidar com o currículo, o que deveria dar em primeiro lugar e como deveria dar. A forma como deveria abordar os formandos,... os meus colegas foram, sem dúvida alguma, um pilar fundamental no meu primeiro ano de colocação. Contudo, não devo esquecer a minha determinação nem a minha vontade de aprender, a minha vontade de fazer sempre o melhor, a minha vontade de procurar sempre respostas às perguntas que iam surgindo, a vontade de fortalecer as lacunas existentes... estive sempre disposta a tornar-me cada vez mais segura.

Se falar neste ano, ainda muito no início dos meus trabalhos, destaco a forma simpática como fui recebida por todos os colegas, pela direcção, agradeço a ajuda dada mostraram,

desde o primeiro momento, uma grande preocupação em colocar-me ocorrente de todo o funcionamento estrutural da escola, deram-me todas as informações sobre as duas turmas que esperavam e mereciam o melhor de mim como professora, fizeram-me sentir parte do grupo apesar de chegar já depois do início do ano letivo. Logo desde o meu primeiro momento na escola que senti uma grande vontade de conhecer os meus alunos e senti grande vontade de começar a trabalhar.

Em que medida as expetativas criadas ao longo do curso se concretizaram à entrada na profissão? O que foi diferente do esperado? Justifique.

Depois de ter terminado o curso fui entendendo que todas as expetativas que fui criando ao longo do meu curso em nada se assemelharam ao que foi surgindo, todas as expetativas que fui criando ao longo da minha formação, e tendo em conta o que fui aprendendo ao longo do meu período de estudante e principalmente na minha formação inicial, verifiquei, com a minha primeira colocação, que em nada me preparou para o desenvolvimento do trabalho com adultos. A preparação da formação inicial vai de encontro ao que se desenvolve com alunos do ensino regular e em períodos diurnos e não nos prepara para o ensino noturno onde os alunos são adultos. Em momento algum, a minha formação inicial, me forneceu qualquer tipo de indicações, não tem nada direcionado para a formação de adultos e devido à especificidade dos grupos de formação dos cursos de educação e formação de adultos (EFA) a formação inicial não me preparou para esta realidade e por isso tentei procurar o máximo de informação que me ajudasse a desenvolver da melhor forma as minhas atividades. A minha primeira reação foi procurar na internet, tentar saber o que havia, como eram as coisas, como conseguir sucesso, que tipo de materiais existiam, como utilizá-los e em que momentos os deveria utilizar,... procurar no grupo de colegas onde se poderia obter materiais, enfim... a minha primeira e principal preocupação foi tentar entender como tudo funcionava.

Neste momento sinto que afinal se consegue, que afinal vale a pena a nossa persistência, a nossa dedicação e a nossa teimosia. Sinto que afinal as expetativas criadas começam a ser concretizadas e eu estou com uma enorme vontade de fazer o meu melhor e não desperdiçar de modo algum esta oportunidade, afinal cinco anos depois tenho a possibilidade de ser realmente professora. Fui colocada, este ano, pela primeira vez num horário de matemática e ciências da natureza e no ensino regular, apesar de ser um horário reduzido e temporário estou feliz e com imensa vontade de fazer tudo o que não fiz durante

estes anos em que não fui colocada ou em que fui colocada no ensino noturno, onde as coisas funcionam de modo diferente.

Que pensamentos lhe ocorriam nos primeiros momentos...?

Lembro-me perfeitamente que nos meus primeiros momentos de professora pairava na minha memória, no meu pensamento havia o receio de que o meu trabalho não fosse suficiente de forma a levar os alunos a melhorarem as suas prestações, que não fosse suficientemente facilitador e que não fosse suficiente para permitir desenvolver as aprendizagens e que não fosse suficiente para ajudar os alunos a atingir vários sucessos. O temor de ser colocada em causa pelos pais dos alunos, a insegurança que tomava conta de mim e me atrapalhava, os olhares dos colegas mais experientes,... até que chegou o momento da entrada na sala de aula, o momento em que fiquei colocada e que pensei que finalmente iria ser professora, iria ter alunos, sala de aula, escola... finalmente sou professora mesmo a sério e isto despertou em mim um sentimento ótimo, despertou em mim o início da concretização de algo para que me tinha preparado durante quatro anos. Foi muito gratificante estar numa escola como fazendo parte dela, afinal, fez-me sentir mais próximo dos meus colegas professores, fez-me sentir igual a todos eles e isso deveu-se, também, ao fato de ter sido muito bem recebida e aceite por todos.

Acha que as experiências anteriores à sua formação inicial foram importantes no início da sua profissão?

Julgo que todas as nossas experiências, todas as nossas vivências, mesmo aquelas que abominamos de professores que tivemos ao longo do nosso percurso de estudante, todas elas são importantes para a nossa formação como profissionais, seja em que área for, são importantes para a nossa formação pessoal e até social, sejam elas mais ou menos importantes, têm sempre alguma importância.

As experiências profissionais que vamos tendo, mesmo que sejam apenas em ocupação de tempos livres e nas nossas férias de Verão, acabam sempre por nos influenciar de algum modo afinal é mais um “teste”, é algo mais que acrescentamos e em qualquer momento poderá servir para nos ajudar a ultrapassar alguma dificuldade que possa surgir. É sempre bom termos contato com várias realidades, várias culturas, vários afazeres,... quanto maior for a diversidade de confrontos e de experiências mais preparados nos sentimos para enfrentar, resolver e ultrapassar adversidades que possam surgir.

F. Exercício da Profissão:

Fale-me das suas memórias da primeira escola onde trabalhou. Sentiu-se preparada para o trabalho com os alunos? Sentia-se professora? Justifique.

Terminado o curso e após dois anos a trabalhar num Centro de Estudos, por não ter sido colocada numa escola pública nem privada, apesar da grande procura, finalmente fiquei colocada três anos depois ter terminado a formação inicial. Talvez tenha sido a primeira vez que me senti mesmo professora, apesar de saber que, no centro de estudos, todos me respeitavam como professora e como orientadora do grupo. Na minha primeira colocação, quando abri a porta da sala de aula e me confrontei com um grupo de adultos, voltou aquele sentimento de insegurança afinal era eu a mais nova do grupo. Deparei-me com uma situação totalmente diferente daquilo para que a minha formação me tinha preparado, inicialmente e por momentos senti vontade de virar as costas, senti vontade de sair e de fechar a porta. Senti que poderia vir a ter dificuldades em liderar o grupo, senti receio de não ser capaz de impor respeito, senti receio de não conseguir passar as mensagens desejadas, senti receio de não conseguir proporcionar sucesso ao grupo de formandos. E pensei,... pensei,... pensei em como é que iria transmitir conhecimentos e que conhecimentos deveriam ser transmitidos, enfim... uma mistura de perturbações bloquearam-me o pensamento, uma falta de discernimento apoderara-se de mim... Até que entendi que não poderia transmitir ao grupo o meu estado de pânico, não poderia manifestar o meu medo de não conseguir desempenhar um bom trabalho uma vez que tudo era tão diferente daquilo para o qual me fui preparando. E, por fim, mais uma vez pensei que estava colocada, pensei que pela primeira vez e três anos depois do fim do curso, apesar dos alunos não serem o esperado mereciam o melhor de mim e era com isso que agora me deveria preocupar. E finalmente foi só este ano, cinco anos depois de ter terminado a minha formação inicial, que fui colocada num horário do meu grupo, num horário do 230, para lecionar matemática e ciências da natureza e agora sim,... agora tenho a possibilidade de ser realmente uma professora de matemática e ciências da natureza e só agora tenho a possibilidade de ensinar as disciplinas e ao grupo de alunos para que me preparei. Estava mais que preparada estava preparadíssima, ansiosa e determinada a dar o melhor de mim aos meus alunos e à escola onde tinha sido colocada, estava desejosa de começar as minhas funções docentes.

Quais as principais preocupações no trabalho com os alunos? Com os colegas? Com os pais? Com as assistentes operacionais? Porquê?

Na minha primeira colocação que foi, como disse anteriormente, foi no ensino noturno e a minha primeira semana foi extremamente importante e, com a ajuda dos meus colegas mais experientes e muito prestáveis, rapidamente consegui entender o funcionamento de tudo e facilmente percebi que, afinal não seria assim tão difícil fazer algo de positivo pelo grupo, senti que facilmente iria conseguir ensinar alguma coisa a alguém, senti que conseguiria melhorar os conhecimentos de alguém de certeza. E o fato de o grupo ter passado a mensagem de que, apesar de ser mais nova de que qualquer um deles, também possuía conhecimentos que necessitavam de apreender e que lhes seriam úteis futuramente, fortaleceu a minha confiança e facilitou o nosso relacionamento.

Destaco como um dos aspetos mais positivos desta minha primeira experiência no ensino a ajuda, imprescindível para o meu bom desempenho, dos colegas mais experientes e da direção sempre pronta a apoiar. Julgo pertinente salientar uma ocorrência do meu trabalho como mediadora, uma espécie de diretora de turma, onde uma das funções do cargo era o controlo de faltas e de atrasos o que não era tarefa fácil. Uma grande parte dos elementos do grupo necessitavam da formação para progredir no trabalho e outros para os ajudar na procura de trabalho. Havia um curto limite de faltas o que, por vezes, levava a que alunos menos assíduos confrontassem diretamente os professores de modo a tentar alterar essas faltas, de modo a justificar faltas.

A relação com os meus colegas foi sempre muito boa, o grupo já vinha do ano anterior e recebeu-me como se fizesse parte do grupo desde o início. Todos os colegas se mostraram sempre prontos a ajudar e a partilhar. E se no período em que estive no Centro de Estudo tive a oportunidade de colocar em prática muito do que aprendi na formação inicial, aqui era tudo diferente daquilo para o qual nos fomos preparando, mas com a apoio dos colegas e com a vontade de ajudar o grupo e a minha determinação e persistência em aprender a lidar com esta nova experiência tudo começou a fazer sentido e o trabalho foi, apesar de lentamente, dando pequenos frutos.

Este ano, e como disse anteriormente e à semelhança da minha primeira experiência, fui muito bem recebida pela direção, pelos meus colegas e principalmente pela colega que fui substituir, tenho mesmo que a distinguir, pela atenção, pelo respeito que mostrou ter por todos os seus alunos e pelo cuidado manifestado, uma vez que não deixou de me dar todas as indicações pertinentes sobre cada um dos alunos das turmas, cedeu-me todos os seus registos referentes aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, orientou-me sobre atividades

bem sucedidas e as possivelmente menos sucedidas, alertou-me sobre pequenos nichos criadores de situações menos adequadas,... Com a ajuda desta colega e sem conhecer as turmas fiquei um pouco esclarecida, senti-me bem informada e com uma grande sensação de já conhecer os alunos com que iria trabalhar. Com todas estas ajudas a vontade de iniciar os trabalhos era enorme e a minha preocupação era motivar os alunos criando neles o desejo por aprender, o desejo por solidificar e aumentar os seus conhecimentos. Estava preocupada em causar nos alunos uma enorme vontade de crescer, de aprender, de aproveitarem o que de melhor lhes pode dar a escola e de sentirem que ali têm a oportunidade de se prepararem para a vida.

O que fazia para controlar/resolver os problemas?

É lógico que a resolução de um problema que possa surgir está intimamente ligada ao tipo de problema. Um problema simples pode ser resolvido com um diálogo, com uma conversa entre o causador desse problema, no momento em que o problema surge. Se necessitar de ajuda falo com os meus colegas ou com a direcção, mas tento sempre ser eu a resolver, não gosto de chatear os outros e solicitar ajuda para resolver qualquer tipo de problemas, solicitar ajuda para a resolução de problemas, a não ser que sejam de grande gravidade e há mesmo a necessidade de dar a conhecer ao director de turma e a direcção do sucedido, dá-me a sensação que não sou capaz de os solucionar. Procuro sempre deixar tudo muito bem esclarecido quando algo não corre pelo melhor.

Felizmente, e talvez também porque a minha experiência de sala de aula não é muita, foram poucas as vezes que surgiram problemas com os meus alunos, mas uma conversa de modo a entender o que estava a acontecer, uma conversa de modo a entender o porquê de acontecer determinadas situações menos corretas, é sempre importante e fundamental tentarmos, ou melhor, entendermos o que se passou e o que levou a tal atitude. Quando estava na educação e formação de adultos lembro-me de um formando que se, esquecia com alguma frequência, não estivesse presente nas aulas seria presenteado com uma falta e o controlo feito à assiduidade era muito apertado e levado muito a sério, pois uma parte dos alunos necessitava da formação para progredir na sua vida ativa, na sua profissão enquanto outros necessitavam para os ajudar a arranjar trabalho. Mas, estava a dizer que um formando, a fim de tentar justificar faltas sem fundamentação plausível, tentou amedrontar-me com algumas ameaças. Situação pontual que prontamente foi solucionada com a ajuda da direcção da escola. É que para alunos do ensino noturno as faltas de presença às aulas podem impedir de continuarem a receber os rendimentos sociais de

inserção. Mais uma vez destaco a colaboração de todos os colegas, de todos os assistentes operacionais que sempre estiveram presentes e prontos a ajudar em qualquer situação que surgisse, só assim as situações menos positivas, que possivelmente surgissem, eram suavizadas e não ganhavam grande importância sendo ultrapassadas facilmente e eram solucionadas no espaço certo e no momento oportuno.

As preocupações/dificuldades mantiveram-se até final do ano? Até quando? Emergiram outras? Como? Quando? Porquê? Quais? Como as resolveu?

Foi no Centro de Estudos que, inicialmente, coloquei em prática muito do que aprendi, tinha autonomia para realizar o meu trabalho ajustando-o às necessidades que ia sentindo e que iam surgindo. No centro de estudos as preocupações que mais me incomodavam eram os contatos com os pais dos meninos com quem trabalhava, o receio de falhar, de não corresponder às expectativas que iam criando para os seus filhos, enfim... o receio de dizer o que não devia e de não dizer o que devia... acho que era mesmo o tipo de situações que só a prática nos ensina. É, sem dúvida, a prática que nos ensina a saber lidar com as dificuldades que vão surgindo, a saber ultrapassar os obstáculos e à medida que vamos adquirindo experiência, vamos aprendendo a contornar as situações e vamos aprendendo a dar as melhores respostas, vamos aprendendo a dar as respostas adequadas às questões colocadas. Sei que não há manual que me ensine a melhor forma de lidar com determinada situação, mas a experiência ensina a minimizar as dificuldades, dificuldades que nunca são as mesmas e que nunca terminam. As dificuldades sentidas num momento, numa determinada situação não se repetem noutra momento... e nunca terminam. Aparecem sempre novos obstáculos, obstáculos diferentes dos que já surgiram e ainda bem que é assim, significa que estamos sempre a acrescentar algo de novo aos nossos conhecimentos, estamos a alargar o leque das nossas competências, estamos a criar defesas, a fortalecer e a enriquecer a nossa capacidade de resolver problemas e de ultrapassar barreiras.

Hoje sei, apesar da minha curta experiência, que as dificuldades vão surgindo constantemente dependendo sempre do grupo de alunos com que estamos a trabalhar, da forma como trabalhamos e dos conteúdos que estão a ser desenvolvidos. As dificuldades podem ser diferentes se o grupo de trabalho é diferente, se a entrega é diferente, se a vontade de aprender é diferente,... no fundo as dificuldades estão associadas a um determinado número de condicionantes e de nós só se espera a ajuda necessária e, muitas vezes, indispensável para as superar.

A quem costumava solicitar ajuda quando sentia dificuldades? Porquê? Em que situações? Que respostas recebia?

No período de trabalho no Centro de Estudos as dificuldades raramente surgiam, talvez por se estar a desenvolver um trabalho diferente daquele que se faz com um grupo de alunos numa sala de aula de uma escola e ao qual há um programa para leccionar. A minha real preocupação era colocar os diferentes elementos do grupo com quem trabalhava, grupo formado por crianças de idades diferentes e a frequentarem diversos anos de escolaridade, num patamar superior ao que se encontravam, no fundo a minha função era conseguir com que os meninos ultrapassassem as suas dificuldades. Tinha total autonomia para desenvolver o trabalho que melhor se ajustasse às necessidades de cada um dos elementos do grupo. Ao longo do desenvolvimento dos trabalhos poderia ir surgindo uma ou outra dúvida que facilmente se resolvia no momento. Por vezes programava trabalhos, em pequenos grupos, com estratégias delineadas antecipadamente e os elementos do grupo realizavam as tarefas por métodos diferentes daquilo que acharia que iriam fazer, o que me fazia sentir muito bem, significava que já havia alguma autonomia e que já tinha havido a aquisição de algumas competências que inicialmente não eram visíveis.

Depois do trabalho no Centro de Estudo, a minha primeira colocação numa escola foi no ensino noturno e foi aí, sem dúvida, no início do trabalho com o grupo de adultos, aquando da minha primeira colocação, que foram surgindo várias dificuldades. Ao longo dos dias fui sentindo uma mistura de sentimentos, de confusões, de indecisões, de inseguranças,... por vezes nem sabia muito bem o que realmente sentia, mas também sentia muita vontade de aprender, de saber lidar com o que surgia de novo, de estar preparada para responder a este novo desafio, mantinha a minha grande vontade de enfrentar e vencer mais um desafio, um desafio para o qual a minha formação inicial não me tinha preparado, mas eu tinha vontade de o enfrentar, de aprender com ele e de me preparar de modo a contornar e ultrapassar contrariedades.

Como nunca escondi nada, desde a minha apresentação, desde o meu primeiro contato com a escola e logo após ter tomado conhecimento da natureza do trabalho, salientei que era a minha primeira colocação, era o meu primeiro contato com uma escola depois do estágio que fiz como aluna de um curso de ensino. E a minha sinceridade mostrou-se preponderante na relação com os meus colegas mais experientes, sempre prontos a ajudar, a esclarecer dúvidas, a dar orientações,... estavam sempre prontos para tudo afinal fazíamos parte do mesmo grupo e só fazia sentido a partilha, a colaboração era como nos sentíssemos que eram todos por um e um por todos.

Quando cheguei à escola o grupo já se conhecia de anos anteriores, eu era o elemento mais recente mas, desde o início que me senti fazer parte do grupo, fui muito bem recebida por todos e, apesar da minha inexperiência, facilmente fui integrada no grupo de professores e de toda a comunidade escolar. O fato de ter sido transparente ajudou-me muito e desde o início os meus colegas manifestaram vontade e disponibilidade para me orientar, para me ajudar e para partilhar. Contudo, isso não significava que a minha falta de experiência me impedisse de opinar sobre o que quer que fosse, sempre que tinha uma opinião diferente, sempre que não concordava com alguma coisa dita ou realizado por colegas, questionava e não me limitava a aceitar o que me passavam e isso, também, fortaleceu o grupo e me fez sentir que, afinal, também era uma mais-valia para o grupo e que tinha uma voz ativa salientando e defendendo os meus pontos de vista. Desde o meu primeiro momento na escola que, de imediato, me fizeram sentir parte do grupo e isso foi uma força adicional a todas as forças que já levava comigo.

Sinto, hoje, muita mais confiança no meu trabalho e procuro sempre estar bem informada sobre tudo o que trabalho com os meus alunos e colegas. Investigo, procuro esclarecimentos e justificações sempre que me sinta menos segura e menos confiante, procuro sempre saber um pouco mais que o que realmente é necessário ao trabalho desenvolvido com o grupo de alunos. Contudo, e se necessário, recorro a colegas de modo a trocarmos ideias e pontos de vista. Não tenho qualquer tipo de inibições em solicitar ajuda, em pedir opiniões, em partilhar as minhas dificuldades e também os meus sucessos, afinal o trabalho colaborativo e a partilha ajudam, enriquecem e facilitam a nossa tarefa.

Com quem partilhava as dificuldades sentidas? Que tipo de dificuldades partilhava?

No ensino noturno, e como facilmente fui integrada no grupo de trabalho que já existia e sabendo que contaria com a ajuda dos meus colegas em qualquer situação era, também, com eles que partilhava todas as minhas dificuldades. Sentia-me bem, sentia-me parte do grupo de professores e apesar de, inicialmente, não me sentir tão à vontade com o grupo de alunos como os meus colegas mais experientes e já habituados a trabalhar neste tipo de contexto, a boa relação que se criou e se manteve entre todos, fez-me sentir gradualmente, cada vez mais confiante, fez-me sentir que estava ali para os meus alunos mas que não estava sozinha tinha um grupo de colegas que se apoiavam uns aos outros.

Este contexto foi muito importante e marcante no arranque da minha vida profissional, a colaboração dos colegas e a sua disponibilidade, bem como a cooperação e disponibilidade da direção da escola, foram grandes impulsionadoras da minha consciencialização de

passagem de aluna a professora. Ajudaram a sentir-me uma verdadeira professora apesar de os alunos não serem os que pensamos que iremos ter. Estou perfeitamente consciente que se o contexto não fosse este tudo teria sido muito mais difícil, as dificuldades seriam muitas mais e as resoluções das mesmas muito mais difíceis. Pela ajuda preciosa que recebi de todos, pela partilha, pela aprendizagem, pela descoberta,... obrigado aos meus colegas.

Este ano, praticamente acabei de ser colocada e o contato com a escola ainda foi pouco, estou a trabalhar com alunos de segundo ciclo pela primeira vez e saliento, mais uma vez, o cuidado e a atenção com que fui recebida pelos meus colegas e essencialmente pela colega a quem fui substituir, muito prestável e cuidadosa com todas os cuidados que manifestou em me transmitir todas as informações que foi registando durante o período em que esteve a trabalhar com as turmas. Quando iniciei o meu trabalho já sabia quais as problemáticas de cada uma das turmas e estava suficientemente alertada para o surgimento de possíveis situações menos adequadas. Contudo o desejo de conhecerem a nova professora tinha criado, no grupo de alunos, uma grande vontade de me conhecer e de iniciar os trabalhos, estavam ansiosos e com enorme vontade de fazer coisas novas, estavam curiosos por verificar como era agora os trabalhos com uma nova professora.

Sente que esta partilha a ajudava, de algum modo, a superar essas dificuldades?

Sem qualquer tipo de dúvidas a partilha compensa e ajuda muito, tal como disse anteriormente, sem partilha, sem a colaboração de todos, sem o nosso empenho, a nossa vontade de encontrar respostas, de encontrar soluções, de partilhar vitórias, de partilhar frustrações,... o trabalho solitário de sala de aula seria demasiado penoso. E quando nos deparamos com um mundo praticamente desconhecido, sem a solidariedade dos que nos rodeiam, dos que estão em situações semelhantes à que nos encontramos tudo passa a ser muito mais aflitivo e aqui sim a partilha faz todo o sentido e as mesmas situações passam a ter um peso muito menor, uma importância diminuta, que facilmente todos, em colaboração, encontraram a solução.

Relembrando a minha primeira colocação, estou perfeitamente consciente e extremamente convicta que se não tivesse sido o apoio dos meus colegas, a sua ajuda, a sua compreensão e a constante motivação que me iam transmitindo, o persistente incentivo e o acreditar que se é capaz, dificilmente criaria, em mim, uma certa tranquilidade e um consciente acreditar que se é capaz de melhorar e de desenvolver um bom e significativo trabalho. Sem a colaboração e sem o precioso apoio dos meus colegas tudo teria sido muito mais difícil, talvez muito mais penoso e muito menos enriquecedor.

Relate aspectos mais positivos da sua experiência profissional nos seus anos de trabalho:

Os meus dois primeiros anos de trabalho foram no Centro de Estudos onde tudo correu bem os alunos melhoraram os seus resultados e os sucessos dos nossos alunos fazem-nos sentir bem, pois sentimos que fica algo de nós, faz-nos sentir professores mais seguros.

O período de espera, a incerteza de saber se se é ou não colocada, o não se saber quando se é colocada cria uma angustia em nós, faz-nos sentir muito mal, faz-nos sentir frustrada, faz-nos sentir que afinal os quatros anos não valeram a pena e cada ano que passa, sem ser colocada, leva-nos, por vezes, a pensar em desistir. Nestes tempos de espera e de modo a não me sentir desatualizada, uma vez que não estava colocada e não tinha contato com o que se estava a passar nas escolas, sentia que não sabia o que na realidade se passava numa escola e para ultrapassar isso conversava com a minha irmã, que também é professora, e que está colocada e a trabalhar numa escola pública. Como não estava colocada e tinha tempo e necessidade de aprender mais alarguei os meus conhecimentos e fiz um Mestrado em Matemática e Estatística na Universidade Aberta. Senti necessidade de estudar um pouco mais, uma vez que no Centro de Estudos todo o trabalho desenvolvido era realizado

no centro, não trazia nada para fazer em casa. Senti necessidade de fazer algo, de estudar um pouco mais, já que conseguir colocação parecia uma missão impossível, foi então que decidi continuar a minha formação, tinha vontade de estudar e estava disponível e tinha muito tempo para isso, resolvi então fazer mestrado.

No terceiro ano depois de ter terminado a minha formação inicial, sou finalmente colocada numa escola em Odivelas, e depois da felicidade e, também, da surpresa da colocação veio a surpresa da especificidade do grupo com que iria trabalhar. Saliento os colegas que foram imprescindíveis para a minha boa integração no grupo e nas estruturas já montadas, colegas que foram imprescindíveis para o sucesso do meu trabalho e, também, importantes na minha chegada e para a minha integração num grupo de trabalho que já trabalhavam juntos nos anos anteriores.

No ano lectivo de 2010/2011, no meu quarto ano depois de ter terminado o curso, voltei a ficar colocada na mesma escola, onde tinha o mesmo grupo de colegas mas com um diferente grupo de formandos, com níveis de conhecimentos muito mais baixos, o que me trouxe mais dificuldades e outro tipo de dificuldades, fez-me questionar como é que iria ensinar adultos a ler, porque no grupo haviam alunos com alguns conhecimentos e outros que não sabiam ler nem conheciam todas as letras e que não conheciam os números. Sentia-me com dificuldades mas, em conversas com os meus colegas mais experientes, percebi que também tinham as suas dificuldades, percebi que estavam com o mesmo tipo de dificuldades o que de certo modo me acalmou um pouco. Destaco a grande vitória que senti ter quando, no final do ano letivo, consegui que uma aluna aprendesse a ler e isso foi muito gratificante. Durante o ano inteiro senti dificuldades mesmo havendo alguma evolução, pois eu sempre achei que o que se fazia era pouco queria muito mais, sentia que o grupo nem sempre respondia como eu desejava. Aprendi a respeitar os ritmos de cada formando apesar de estar constantemente a incentivar a tentarem fazer um pouco mais.

Destaco, como um dos aspectos mais positivos, o fato do grupo de professores ter conseguido, pela primeira vez, organizar, realizar e dinamizar uma atividade com todos os alunos dos diferentes cursos, o que salientou o trabalho colaborativo de todos nós. A ajuda prestada aos alunos, a realização de alguns dos alunos é gratificante, alimenta a nossa vontade e desejo de continuar a ensinar, faz-nos sentir bem, faz-nos sentir que afinal conseguimos dar algo de nós aos outros.

Em relação a este ano e apesar de estar a trabalhar há pouco tempo quero e sinto que devo destacar o cuidado manifestado pela colega que fui substituir por me fornecer todas as informações e mais algumas. Informações preponderantes para o desenvolvimento das

minhas funções, permitiu-me iniciar o meu trabalho com um enorme sentimento de já conhecer a escola, os alunos e os colegas.

Relate aspectos menos positivos/constrangimentos da sua experiência profissional nos seus anos de trabalho:

Além da angustiante espera e da incerteza das colocações, destaco um dos momentos que me marcou muito pela negativa e que anteriormente já falei nele, foi o fato de ter sido ameaçada por um aluno devido ao excesso de faltas, situação rapidamente resolvida pela direção da escola. É que a grande parte destes alunos que se encontram a frequentar o ensino noturno recebem o rendimento social de inserção e se atingirem um determinado número de faltas podem ficar sem esse rendimento, por isso o surgimento de situações ingratas de alunos que faltam e acham que ameaçando os professores estes lhes tiram as faltas.

G. Balanço/perspectivas Futuras:

Como preparava as aulas? Como se sentia durante o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos? Porquê? Justifique

Ao preparar as minhas aulas, tenho sempre em conta o programa a desenvolver e a área que estou a lecionar, mantenho constantemente o cuidado de ter em conta o grupo a quem se direciona as aprendizagens. Apesar de ter sido colocada apenas três vezes as experiências que tive foram totalmente diferentes. No centro de estudos trabalhei com crianças, quando fiquei colocada pela primeira vez confronto-me com um grupo de trabalho formado por adultos e este ano fico colocada e, pela primeira vez, tenho a possibilidade de trabalhar com jovens crianças a frequentarem o segundo ciclo e a lecionar matemática e ciências da natureza.

Em qualquer das minhas experiências e no desenvolvimento das atividades senti-me e sinto-me sempre confiante, estou consciente das minhas capacidades de trabalho e, ao longo do decorrer do ano letivo, com o desenvolvimento do grupo, com a aquisição e solidificação de conhecimentos a confiança no nosso desempenho, no nosso trabalho, na nossa entrega vai fazendo sentido e reforça-se essa nossa confiança e a nossa segurança, faz-nos sentir úteis, faz-nos sentir professores. Este ano, apesar de estar a trabalhar há muito pouco tempo com estes alunos, continuo muito confiante das minhas capacidades e

estou com uma enorme vontade de trabalhar e aproveitar muito bem esta oportunidade que me surgiu recentemente e sei que irei desenvolver um bom trabalho.

Identificava-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique

Claro que sim, claro que me identificava com o grupo de colegas que me recebeu com a maior das facilidades, com grande naturalidade, e só tenho que agradecer aos grupo de colegas que me integrou no seio de um grupo que já estava formado sem que me sentisse uma intrusa, desde o primeiro momento que me senti parte desse grupo. A partilha de situações positivas e de situações menos positivas, a singularidade do grupo fez-me facilmente sentir que poderíamos contar uns com os outros e só assim o nosso trabalho fazia sentido e era muito mais reconhecido por todos aqueles a quem nos dedicávamos era um trabalho muito menos doloroso porque tudo era partilhado. No decorrer dos nossos dias, no desenvolvimento do nosso trabalho e com as experiências vamos percebendo que há realmente uns colegas com quem nos passamos a identificar mais do que com outros, pelo modo de estar na profissão, pela nossa entrega, pela nossa dedicação, pela grande partilha, pela enorme colaboração de todos aqueles que trabalham nos mesmas contextos,... é assim no trabalho, na vida pessoal e é assim mesmo... e com todos nós.

Sentia-se professora quando começou a trabalhar? Sentia que os colegas a ouviam/davam atenção aos seus pedidos propostas? Quando começou a ter esse sentimento? Justifique

É lógico que quando iniciei os meus trabalhos como professora me sentia como tal, afinal tinha sido para isso que tinha estudado, que me tinha preparado e se já tinha terminado a formação inicial da qual fez parte um estágio onde, se dúvidas existissem tinha aí a oportunidade de entender se era este ou não o caminho que pretendia seguir. Em momento algum, no meu período de estagiária e ainda aluna, senti que estava no lugar errado e soube sempre que era ser professora o meu desejo, a minha vontade profissional e foi mesmo por sentir que ser professora era mesmo o meu grande desejo que mudei de curso no ano em que concorri à faculdade. Já no período de estágio tive o gosto de me sentir professora em alguns momentos e após a formação inicial sempre me vi como uma professora independentemente das preocupações, dos obstáculos, das angústias que as dificuldades que iam surgindo, nomeadamente o mais marcante, o de não se conseguir uma colocação. Mesmo depois de ter terminado o curso, e quando concorri ao ensino pela primeira vez não tinha muita consciência, ou mesmo nenhuma consciência de que fossem enormes as

dificuldades de colocação, mesmo procurando e concorrendo sempre tanto a escolas públicas como em escolas privadas e mesmo estando dois anos sem conseguir colocação nunca desisti, nunca deixei de pensar que a colocação não viria, muito pelo contrário, estava esperançada que um destes dias quando menos esperasse seria colocada e foi isso que acabou por acontecer. Estive sempre esperançada e o meu desejo de ser professora, de me sentir professora era bem maior e mais forte que as dificuldades e a falta de oportunidades de o ser.

Até que três anos após a minha formação inicial, e depois de estar dois anos a trabalhar num Centro de Estudos, que de certa forma até era parecido com o ser professora, finalmente recebo a notícia que sou colocada numa escola pública e por concurso nacional. Depois da surpresa e da euforia de ter sido colocada, rapidamente veio de novo a surpresa na apresentação foi-me dito que iria trabalhar com um grupo de adultos nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e em regime noturno, e foi esta a minha primeira experiência. Apesar do desejo de sermos colocados, este tipo de colocação em nada se assemelha aquilo que pensamos que irá acontecer, pois pensamos que somos colocados em regime diurno e a trabalhar com crianças é para isso que a nossa formação nos prepara, mas sem problema, prevaleceu a vontade de ensinar e o forte pensamento era que afinal tinha sido colocada estava na altura de desfrutar da oportunidade que me estava a surgir e a mim restava-me dedicar e fazer o melhor. O grupo de colegas com quem iria partilhar o meu trabalho era já experiente, os colegas era todos mais velhos que eu e desde o início e em todos os momentos me colocaram à vontade, orientaram-me e ajudaram-me a ultrapassar algumas dificuldades que iam surgindo e sempre que iam surgindo e sempre que lhes solicitava ajuda. Senti-me sempre respeitada, tanto por colegas como por alunos e funcionários, sem me limitar a beber tudo o que me iam passando, filtrava as informações, as opiniões e dava, também, o meu contributo, o trabalho era muito partilhado e respeitado por todos os professores e isso fez-me sentir bem a trabalhar naquele lugar com aquele grupo de colegas e de formandos.

Finalmente três anos após o fim da minha formação inicial surgiu realmente a oportunidade de ser verdadeiramente professora, de me sentir como tal e foi no final do ano que solidifiquei o sentimento de o ser. Consegui adquirir mais conhecimentos, consegui estabelecer novas relações e fortemente positivas com os grupos de colegas, de alunos e com os assistentes operacionais. Todos se respeitavam e de certo modo admiravam o trabalho desenvolvido por cada um na sua área, estávamos todos conscientes que só assim fazia sentido, só assim os resultados positivos surgiriam, enfim... só assim

valeria a pena. É bom sentirmos que contribuímos para melhorar o outro, é bom sentirmos que demos o nosso contributo a alguém, é bom sentirmos que transmitimos e passámos um pouco dos nossos conhecimentos e, até mesmo um pouco de nós como pessoas, aos que confiam em nós, a alguém que esteve disposto a beneficiar, a alguém que aproveitou e que certamente necessita para, de alguma forma, melhorar as suas competências e conseqüentemente o seu estar na vida.

Quando é que se sentiu realmente professora? Que tipo de sentimento lhe surge quando pensa nesse momento? Justifique.

Como já disse desde que terminei a minha formação inicial que sempre me senti professora, até mesmo quando estava no estágio ainda como aluna da ESE já me sentia assim, aliás foi no estágio que tive a possibilidade de reforçar o meu desejo de ensinar, de ser professora e foi aí que tive, pela primeira vez o gosto e o prazer de ensinar e gostei. Depois de ter terminado o meu curso demorou tempo demais sentir novamente o prazer que dá estar frente de um grupo de crianças, o prazer de estar frente a um grupo de crianças a quem chamasse de meus alunos e que de certa forma necessitavam de mim, que de certo modo precisavam da minha ajuda como professora, como orientadora.

Sempre que penso nos meus curtos momentos de professora, de orientadora de um grupo de alunos sinto que tudo valeu a pena, que apesar das enormes dificuldades, que apesar dos variadíssimos obstáculos com que nos vamos deparando e vamos aprendendo a conviver e a contornar. Mas o grande desejo de ensinar, o gosto e a necessidade de estar ali, de estar frente a uma turma, de ensinar e de os orientar é maior e mais forte que os pensamentos que, por vezes, nos surgem de desistir de ser professora e começar a procurar fazer outras coisas que nos possam permitir um pouco mais de segurança e de tranquilidade profissional e conseqüentemente familiar.

E agora sente-se mais preparada para a profissão?

Sinceramente, acho que ainda não, apesar de sempre me sentir professora, sinto que todos os dias faço novas aprendizagens, sinto que tenho sempre coisas novas a aprender, ou melhor sinto-me preparada para a profissão mas consciente que tenho que me atualizar constantemente e tenho vontade de aprender sempre mais. Após a minha primeira colocação numa escola e com a possibilidade de voltar a ficar no ano seguinte realizei uma formação sobre os cursos de educação e formação de adultos (EFA). Surgiu a oportunidade, através da escola, de realizar formação sobre um assunto que não dominava

e aproveitei, pois é sempre bom, é sempre uma mais-valia e havendo a hipótese de voltar a ficar na mesma escola continuando com o mesmo tipo de colocação aproveitei, pois o meu desempenho teria que ser melhor e a formação certamente que me iria proporcionar uma maior facilidade de encarar as tarefas que necessitava de desenvolver.

Este ano, cinco anos depois de ter terminado o meu curso tenho finalmente a oportunidade de lecionar matemática e ciências da natureza a alunos dentro da escolaridade obrigatória, pela primeira vez, sem ser no estágio, tenho a oportunidade de colocar em prática muito do que fui aprendendo durante a minha formação inicial e que fui apurando ao longo destes anos de espera, anos que fui tendo contato com diferentes realidades e que de certo modo me fez crescer e me ajudou a estar atenta às inovações e finalmente sinto-me uma verdadeira professora uma vez que, só agora, tenho a possibilidade de lecionar as disciplinas e aos alunos que a minha formação inicial me preparou e que em todos estes anos fui desejando.

E então o que lhe falta para se ser uma professora de verdade, para se sentir uma verdadeira professora?

Quando penso no que me falta para ser professora só consigo pensar na colocação, ser colocada é ter a possibilidade de desfrutar de novos desafios. Gostei muito da experiência que tive nos dois anos que trabalhei nos cursos de EFA. O descobrir de que há adultos que necessitam da nossa ajuda e que, de algum modo, com maior ou menor facilidade, conseguimos ajudar um pouco faz-me sentir muito, muito, muito bem mesmo,... e sentirmos que o que fazemos vale mesmo a pena é muito gratificante.

Julgo que hoje o mais importante, no estado em que se encontra a educação e na forma como decorrem as colocações, é ter colocação, é ser-se colocada não importa onde nem com que grupo se vai trabalhar é importante sim ter trabalho, ter a oportunidade de se ser professora. E é essa a oportunidade que este ano me surgiu, pela primeira vez consigo uma colocação na área em que me preparei e só poderia encarar este desafio com um enorme sorriso é que ser professora é o concretizar de um desejo de sempre. É salientar a enorme vontade de dar o meu melhor e de provar, a mim mesma, que esta foi realmente a escolha certa.

Para si, qual é o grande problema dos professores e hoje?

O problema maior vivido por uma grande parte dos professores de hoje é, sem dúvida, a falta de colocação, a instabilidade, a falta de respeito que os nossos políticos mostram

perante tudo o que envolve a educação e em particular pelos docentes. Podemos ver o exemplo dos concursos, das ofertas de escola, hoje não chega nem é o mais importante terminarmos a formação inicial com uma boa nota, nos moldes em que estão a proceder as colocações basta conhecer alguém no meio e é assim que se consegue colocação. Estamos constantemente a ver os menos graduados a serem colocados e os mais graduados a ficarem no desemprego. Neste momento a cunha prevalece, infelizmente, talvez por isso muitos professores desistem e acabam por fazer outras coisas para o qual não se prepararam, para o qual não se sentem preparados mas a necessidade de terem um ordenado a isso os obriga. Na grande parte das ofertas de escola os critérios são muito estranhos e facilmente se reconhece que estão direcionados a alguém em particular. É no mínimo preocupante não bastava os colégios e as escola privadas que coloca quem quer sem que para isso seja necessário ter terminado a formação inicial com uma boa nota, é muito mais vantajoso conhecer pessoas que estejam no meio. A precariedade com que o ensino e os professores são tratados, as enormes dificuldades que têm que enfrentar, a aberração de se estar a lecionar durante 15 a 20 anos e ainda se ser contratado, só no ensino é que isto acontece... as colocações provisórias, ou melhor temporárias devido ao processo de substituições, as colocações longe da área de residência que leva anualmente muitos professores a ficarem longe da sua família,... é verdade, os professores têm uma infinidade de fortes razões que os podem levar a desistir de serem professores. Contudo a vida é feita de grandes desafios e ser-se professor é estar constantemente preparado para enfrentar e viver desafios, ser professor é estar preparado para mudar tudo de um momento para o outro, de mudar de vida, de localidade, de escola, de alunos, de colegas,... no ensino nada é estático tudo gira constantemente e estamos sempre a ser postos à prova. Ser professor é um grande desafio...

E como se vive esta espera de colocação?

A espera de colocação é muito difícil, é angustiante diria mesmo frustrante e sabendo que nada irá melhorar maior ainda se torna a angústia. Sentir que cada vez mais é mais complicado obter colocação. E que antes, quando ainda era estudante, a ideia que nos era passada é que na realidade depois de terminarmos o curso tínhamos trabalho no ensino, e que ao longo dos anos o tempo de serviço que se ia acumulando ia facilitar a colocação no ano seguinte, mas nada disso agora faz sentido. Cada ano que passa há o reforço das dificuldades sentidas ano após ano e isso, a falta de colocação alimenta dentro do professor o sentimento de se sentir inútil para aquilo que se preparou e que, muitas vezes, sempre

desejou ser. É desmotivante e o fato de irmos alargando os nossos conhecimentos não facilita a colocação. Este ano acabei de ser colocada e apesar de o horário ser incompleto estou feliz por esta possibilidade de trabalhar no que desejava e no que me tinha preparado a minha formação inicial, sempre me senti esperançada em conseguir uma colocação no meu grupo de recrutamento, se assim não fosse certamente que já teria desistido de tudo isto, já tinha desistido de ser professora. Hoje sinto que a persistência, a vontade e o desejo de conseguirmos algo um dia darão os seus frutos.

De qualquer modo a falta de colocação na nossa área de formação, a enorme e angustiante espera a que estamos sujeitos, a falta de trabalho que hoje o ensino nos oferece acaba por nos levar a procurar outras saídas profissionais e, de certo modo, obriga-nos a desempenhar funções em áreas para as quais não nos preparamos, nem pensávamos que seria isso que iríamos fazer. No fundo e por necessidade temos que nos sujeitar, chegamos a uma altura que, de tanto esperar por uma colocação, por uma oportunidade no ensino, acabamos por nos sujeitar a fazer o que nos vai surgindo e muitas vezes acabamos por desistir de vez do ensino e damos por nós a fazer outras coisas profissionalmente e na maior parte das vezes com muito mais estabilidade, tanto profissional como pessoal.

Como seria para si um contexto de trabalho ideal?

Bem, sinceramente um contexto de trabalho ideal, nunca pensei muito nisso, com as dificuldades que se tem em conseguir uma colocação, o que realmente desejamos é ser colocadas o resto é o menos importante, a escola, os alunos os colegas nem consigo pensar nisso, simplesmente desejava uma colocação, nunca pensava no que gostaria de encontrar quando fosse colocada. Não pensamos em escolas ou em alunos ideais, desejamos apenas uma colocação, desejamos muito uma colocação. Mas pensando num contexto de trabalho ideal, adoraria trabalhar com um bom grupo de colegas que se ajudassem, que partilhassem, que colaborassem, que cooperassem, que se entendessem bem, que mostrassem ter objetivos semelhantes, com grande espírito de abertura,... com um grupo de trabalho destes, com um grupo de colegas assim qualquer que fosse o tipo de alunos seríamos todos muito bem sucedidos de certeza.

Identifica alguma diferença entre o que se propunha fazer antes de começar a dar aulas e o que faz agora? Indique razões que contribuíram para essa diferença/semelhança de prática.

Quando estamos a estudar e em fase de estágio temos mil e uma ideias, é como que uma efervescência de ideias, as nossas ideias e vontade de fazer tudo não terminam nunca, e vão surgindo mais e mais, vão surgindo umas a seguir às outras e o nosso desejo é experimentar tudo no grupo de alunos com quem estamos a trabalhar, os projectos nunca terminam de surgir e queremos mais e mais e mais... e queremos fazer tudo, queremos mostrar tudo, queremos colocar tudo em prática com os nossos alunos, mesmo que sejam emprestados pela professora do grupo de cooperantes.

Inicialmente, logo após termos terminado o curso, a vontade de fazermos tudo continua, essas ideias continuam, a vontade de fazer tudo, de fazer muito contínua, mesmo depois da professora cooperante nos fazer sentir que na realidade não conseguimos, não podemos, nem devemos fazer tudo, porque nem tudo é necessário e nem tudo se adequa aquele grupo de trabalho. Há que saber dosear, há que saber seleccionar o essencial do excessivo, o que dificilmente iremos entender se não formos confrontados com um grupo real, com uma turma nossa a quem teremos que transmitir conhecimentos, num determinado tempo e com um determinado objetivo. Estas ideias prevalecem na nossa mente até que somos colocados e até sermos confrontados com um programa que tem que ser gerido e lecionado por nós, até que nos confrontamos com um grupo de alunos, na grande parte das vezes, muito diferentes daqueles que normalmente idealizamos ou desejamos e é só aí que percebemos que muito do que concebemos em nada se enquadra com a realidade com que nos confrontamos. Após a nossa colocação é necessário conhecer muito bem o grupo com que iremos trabalhar de modo a conseguirmos seleccionar as melhores estratégias, os materiais mais adequados e que favoreçam as aprendizagens dos nossos alunos são eles a nossa principal preocupação uma vez que o nosso sucesso, como professores, está intimamente ligado ao sucesso dos nossos alunos. É muito importante termos sempre vincado em nós a premissa de que alunos bem sucedidos são o reflexo de professores bem sucedidos.

Na sua opinião diga-me:

- O que pode ajudar a integração dos novos professores na escola? Como? Quando?

Quem?

- Se considera vantajosa a existência de estruturas de apoio na escola aos professores recentemente entrados na profissão? Quais? Como? Quem? Porquê?

Em minha opinião julgo que a instituição onde realizamos a formação inicial deveria acompanhar mais os seus ex-alunos, deveria, no mínimo, ter a preocupação em os orientar nas indicações do que fazer nos concursos e nos primeiros momentos da vida ativa. Era importante que a instituição onde realizamos a formação inicial além de nos orientar nos concursos a nível nacional deveria, também, ajudar e mostrar outras possíveis hipóteses, a que podemos concorrer. Por exemplo, no meu primeiro ano que concorri não sabia da existência das ofertas de escola e, como é óbvio, nunca concorri e hoje sinto que sai bastante prejudicada quem sabe se teria conseguido alguma colocação antes da que inicialmente consegui.

Terminado o curso, feito o concurso e ficar colocada e, por fim, chega o contato com a escola e é aqui que julgo importante a ajuda dos professores mais experientes aos menos experientes. Os professores mais experientes deveriam acompanhar os mais novos, mas tendo sempre o cuidado de serem professores com vontade de orientar, com vontade de ajudar, com vontade de partilhar, professores com espírito de abertura e é claro que os novos professores devem manifestar vontade de os ouvir, devem manifestar vontade de aprender, vontade de trabalhar, vontade de partilhar, vontade de cooperar,... no fundo tal como os professores mais experientes devem manifestar um grande desejo de ajudar e de orientar os novos professores, também estes devem manifestar vontade de serem ajudados pelos seus colegas mais experientes.

Julgo, também, que as direções das escolas deveriam ter o cuidado em receber os novos professores na escola, fazendo-os sentir parte integrante de um grupo, fazendo parte integrante do grupo que já lá existe. É muito importante que as direções tenham o cuidado de dar a conhecer, aos novos professores, a realidade daquela escola, deve ter o cuidado e a sensibilidade de mostrar ao novo professor qual o ambiente de que passou agora a fazer parte, o novo professor deve ser informado do mais possível, deve tomar conhecimento do contexto que agora passou a vivenciar diariamente.

A cooperação entre todos os professores é muito importante para o sucesso de todos, a partilha é fundamental e necessária ao bem estar de todos, principalmente ao bem estar dos menos experientes. Os professores devem mostrar-se disponíveis, devem estar preparados

para ajudar e para serem ajudados sempre que seja necessário. É logicamente importante que os professores manifestem uma postura de grande partilha, de grande ajuda, de aceitação de novas ideias e abertos a inovações. Na grande parte das vezes há sempre um ou outro professor que está disponível e disposto a ajudar o novo colega. Há sempre um professor mais experiente que ajuda, que orienta e que se mostra sempre disponível para o que o novo professor necessitar. Acho pertinente salientar que nas minhas colocações em duas escolas diferentes e em qualquer delas me senti muito bem recebida, senti que, tanto as direções como colegas, manifestaram preocupação e o cuidado de me inteirar do ambiente de trabalho, do funcionamento da escola, tiveram o cuidado de me mostrar as instalações de modo a que conhecesse os lugares que poderia necessitar, mostraram uma disponibilidade total para tudo o que fosse necessário, colocaram-me muito à vontade e facilmente me fizeram sentir parte do grupo de trabalho das respetivas escolas. Estou consciente que se assim não tivesse sido a minha integração teria sido muito mais difícil. Foi muito importante para mim sentir-me parte integrante do grupo e não ter a necessidade de conquistar esse lugar no grupo já existente.

Tenho conhecimento que existe alguma legislação que diz que os novos professores devem ser ajudados e orientados, mas sem a saber precisar, e se afinal essa legislação já existente fosse realmente posta em prática, com entidades reguladoras a cumprirem bem as suas funções, os novos professores, assim que chegassem a uma escola, pela primeira vez, tinham garantias de serem sempre orientados, de serem sempre ajudados e acompanhados de modo a conseguirem facilmente ultrapassar as suas dificuldades.

ANEXO 5

Análise de conteúdo da entrevista (sujeito E1)

Análise conteúdo da Entrevista ao Sujeito/Professor E1

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de sentido	Freq.
Experiências anteriores à formação inicial	No trabalho com crianças pequenas	Férias de verão . ATL . Colónias de férias	<i>(...)</i> A minha experiência de trabalho com crianças pequenas resume-se a atividades realizada nas minhas férias de Verão ... quando era estudante. <i>(...)</i> Quando ainda andava no ensino secundário e durante as minhas férias de Verão trabalhava num ATL perto de casa, uma espécie de colónias de férias, levava as crianças à praia. <i>(...)</i> Fiz este tipo de trabalhos durante 5 ou 6 períodos de férias	
	Impacto das experiências realizadas	. Gosto de ensinar . Reforçou o desejo de ser professora	<i>(...)</i> Como disse anteriormente as minhas experiências de trabalho resumem-se ao que fui desenvolvendo no ATL, trabalho desenvolvido com crianças, de certo modo já o desejo de ensinar estava presente. <i>(...)</i> E tendo em conta os períodos que fui trabalhando no ATL, julgo que essa experiência com crianças me despertou a vontade de trabalhar com elas e tenho a certeza que reforçou a minha intenção de ensinar e o meu desejo de ser professora.	
Opção face à escolha da profissão	. 1ª opção biologia marinha - entrou na 1ª opção . Ensino 2ª escolha - concorre 2ª fase para concretizar sonho de ser professora	. fascínio por animais . Desejo/sonho por ser professora . proximidade geográfica . condicionantes económicos . Reconciliação com a escolha feita . todos sonhámos e brincamos com a profissão de professor	<i>(...)</i> No meu primeiro momento de escolhas para a faculdade não foi o ensino, parece patético mas foi mesmo assim, apesar de já pensar em ser professora, fiz outra escolha. <i>(...)</i> A minha primeira opção foi Biologia Marinha, o meu fascínio por animais principalmente por golfinhos fez-me tomar a decisão de concorrer para Biologia Marinha . <i>(...)</i> apesar, de no fundo, estar a fazer essa escolha pensando sempre em ser professora, e entrei na Opção em Biologia Marinha em Peniche na primeira fase do concurso à Universidade. <i>(...)</i> Mas depois de pensar melhor, na segunda fase resolvi concorrer novamente, resolvi tentar alguma coisa mais perto de casa de modo a não ter que estar a aumentar os gastos aos meus pais, e consegui entrar na ESE no Curso de Professores de 2º Ciclo Variante de Matemática e Ciências da Natureza. <i>(...)</i> Hoje, apesar das enormes dificuldades e dos constantes obstáculos não me arrependo e sei que tomei a decisão certa. <i>(...)</i> Acho que muitas de nós um dia já teve o desejo de ser professora, <i>(...)</i> quando era ainda muito pequena, muitas vezes nas minhas	

		. em pequenas encarnava a figura do professor nas brincadeiras	<i>brincadeiras encarnava o papel de professora</i>	
Média de entrada no Ensino Superior	13 valores		<i>(...) Foi com 13 que terminei o ensino secundário, foi isso, foi 13 a minha média final do 12º ano.</i>	
Aspectos positivos Formação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento pessoal . Desenvolvimento profissional . Relação com professores . Professores que marcaram 	<ul style="list-style-type: none"> - relação de amizade - professores que se constituíram uma referência pelo modo de ser como pessoa 	<p><i>(...) Gostei de ter passado pela ESE, foi uma boa experiência para mim, para a minha formação, para o meu desenvolvimento como pessoa e para o meu desenvolvimento como profissional.</i></p> <p><i>(...) Nos meus tempos de estudante nunca tinha tido, com os meus professores, uma relação de amizade que consegui manter aqui com alguns dos nossos professores.</i></p> <p><i>(...) tive professores que me marcaram e que, ainda hoje, me servem como boas referências.</i></p> <p><i>(...) Conseguir manter uma ligação mais estreita com os meus professores, conseguir falar de assuntos que não se relacionassem com a formação, trocarmos ideias sobre assuntos que não se relacionassem com a nossa vida académica.</i></p> <p><i>(...) Na ESE descobri um outro tipo de relação além da relação Professor/Aluno. Descobri que os nossos professores poderiam, também, ser nossos amigos.</i></p>	
	. Estágios profissionais	<ul style="list-style-type: none"> . possibilidade de colocar em prática as aprendizagens das componentes teóricas . atribuir sentidos na prática às aprendizagens teóricas . estágios em contextos problemáticos 	<p><i>(...) o que mais me marcou no meu curso foi o estágio,</i></p> <p><i>(...) Saliento que os estágios foram uma das coisas mais positivas proporcionadas pelo curso, foi espetacular uma vez que tive a oportunidade de colocar em prática muito do que fui aprendendo no decurso da minha formação e que, se inicialmente parecia não fazer muito sentido, agora passou a fazer todo o sentido.</i></p> <p><i>(...) O meu estágio foi realizado em lugares ditos complicados (Camarate e Damaia), as turmas eram formadas por crianças com situações socioeconómicas completamente desfavorecidas e com comportamentos frequentemente desajustados.</i></p> <p><i>(...) foi a possibilidade de colocar em prática muito do que fomos aprendendo nas aulas teóricas,</i></p> <p><i>(...) E não quero, nem devo deixar de salientar o auxílio das excelentes cooperantes que tive, sempre prontas a ajudar, sempre prontas a orientar e a partilhar. Senti, desde o início e (...) em todos os momentos, poderia contar com todo o apoio</i></p>	

	<p>. Preparação científica em algumas áreas</p> <p>. Preparação prática em algumas áreas</p>	<p>. apoio dos professores cooperantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - que ajudaram -que apoiaram - que partilharam -que ficaram amigas para a vida <p>. cooperantes configuram-se como um recurso quando têm dificuldades</p> <p>. boa preparação científica nos domínios de matemática e Ciências da natureza</p> <p>. boa preparação prática nos domínios de matemática e Ciências da natureza</p> <p>. vertente prática configurou-se fundamental para a sua futura preparação como professora</p>	<p>por parte das professoras cooperantes e isso vincou e fortaleceu o meu desejo de ser professora.</p> <p>(...) Hoje, com as professoras que foram minhas cooperantes, não existe apenas uma relação de colegas de profissão mas, também, uma relação de amizade</p> <p>(...) Sei que se, em algum momento, necessitar de ajuda, tenho a liberdade e o à vontade de lhes solicitar ajuda, de lhes solicitar opinião,... estou tranquila sei que terei apoio em caso de precisar.</p> <p><i>(...)tudo o que fomos trabalhando na área das matemáticas tornou-se extremamente útil ao nosso desempenho como docentes</i></p> <p><i>(...) Tal como na Matemática, também a parte estudada relativa às Ciências mostrou-se preciosa para a prática, para a abordagem de conteúdos aos nossos alunos.</i></p> <p><i>(...) A vertente prática destas duas áreas mostrou-se fundamental para o meu desenvolvimento como futura professora.</i></p>	
--	--	---	--	--

<p>Aspectos negativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Relação com colegas . Componente muito teórica . Ausência de sentido para algumas disciplinas Insuficiência de conteúdos em disciplinas fundamentais 	<ul style="list-style-type: none"> . relações conflituosas . discussões . influência de grupos maioritariamente feminino . Ausência de sentido para algumas disciplinas -Química- Física e química . Desenvolvimento Curricular - devido ao trabalho de organização e reorganização de dossiers . Psicologia . não preparou para o impacto com a realidade escolar (violência, resolução de conflitos) . ausência de entendimento da 	<p><i>(...) com os colegas de curso, nem sempre tudo correu bem, muitas discussões sobre tudo e sobre nada, e na grande parte das vezes sem sentido nenhum.</i></p> <p><i>(...) Afinal parece que realmente se confirma a teoria de que quando há muitas mulheres juntas o resultado não é muito saudável e dá asneira.</i></p> <p><i>(...) Muito sinceramente durante os anos do curso não consegui entender onde é que os conteúdos excessivamente teóricos e obsoletos se poderiam enquadrar e onde é que nos poderiam ajudar futuramente</i></p> <p><i>(...) Em relação à parte mais teórica do meu curso, da formação inicial, senti que as disciplinas de Química e Física não fazem muito sentido, não se enquadram em nenhum dos conteúdos colocados em prática nos anos e nas disciplinas a que lecionamos.</i></p> <p><i>(...) Houve uma outra disciplina que não gostei nada, mas mesmo nada, já que senti que não acrescentou nada de útil ao meu desempenho como futura professora, foi a cadeira de Desenvolvimento Curricular... onde passamos o tempo a organizar dossiers que vinham de anos anteriores e que estavam mais que organizados. Com os ideais do MEM, era-nos pedido que os organizássemos, que os voltássemos a organizar e voltássemos a organizar,...</i></p> <p><i>(..) Na área da psicologia, hoje que estou a trabalhar tenho sentido que o que nos transmitem não é suficiente, sinto que a formação nessa área foi pouca e que não me proporcionou adquirir as ferramentas suficientes e necessárias para contornar possíveis problemas com que os alunos hoje nos presenteiam.</i></p> <p><i>(...) O que menos gostei no curso foi da carga teórica excessiva de algumas das disciplinas, os conteúdos eram demasiado teóricas,</i></p>	
----------------------------------	---	--	--	--

	<p>. Excessiva Componente teórica nalgumas disciplinas</p> <p>Ausência de acompanhamento por parte da ESE após a finalização do curso</p>	<p>utilidade de alguns conteúdos para o trabalho prático com os alunos</p> <p>. orientação face ao acesso ao emprego - concursos</p>	<p><i>praticamente inadequados e inúteis ao que pretendíamos fazer como futuros profissionais, como futuros professores.</i></p> <p><i>(...) Uma outra coisa que menos me agradou no curso foi a falta de acompanhamento, por parte da ESE, após terminar o curso, (...) o fato de não nos ser dado qualquer tipo de indicações sobre o modo como se pode concorrer ao mundo do trabalho, sobre as possibilidades profissionais, sobre o modo como se concorre, sobre quando se concorre.</i></p>	
<p>. Final da Licenciatura</p>	<p>. Início de uma nova vida</p> <p>. Independência económica</p> <p>.O fim de um ciclo: o de aluna</p> <p>. O início de um novo ciclo de vida : o ciclo de vida profissional na área que gostava</p>	<p>.expectativa de começar a ser professora</p> <p>. sentiu-se pronta para começar a trabalhar com os alunos</p> <p>. sentiu-se mais adulta, mais responsável</p> <p>. alívio face à perspetiva de finalização da dependência económica dos pais</p>	<p><i>(...) No ensino superior o momento mais marcante que vivenciei foi, sem dúvida, o final da licenciatura, o final da minha formação inicial onde, e pela primeira vez, comecei a ter consciência que, finalmente, estava prestes a ser professora,</i></p> <p><i>(...) Vivi esta fase como o terminar de um longo ciclo, o meu ciclo de aluna e, pensava eu, que brevemente se iria iniciar o meu ciclo profissional, na área que me tinha formado e que tanto desejava.</i></p> <p><i>(..) pensava mesmo que finalmente era professora, pensava: agora sim, agora já sou professora, já estou pronta para a vida ativa, para o mercado de trabalho, já estou preparada para ensinar, já estou preparada para trabalhar com o meu grupo de alunos e na minha sala de aula.</i></p> <p><i>(...) O terminar do curso fez-me sentir mais adulta, mais responsável,</i></p> <p><i>(...) No fundo senti um grande alívio por estar perto de terminar com a dependência que vinha tendo dos meus pais, por lhes aliviar um pouco e por pensar que em breve já os poderia ajudar</i></p>	

<p>O que mudava na Formação Inicial</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Maior investimento/Preparação em disciplinas fundamentais 	<ul style="list-style-type: none"> . Psicologia . Disciplinas que preparassem para a diversidade de currículos . Preparação para a diversidade de funções que os jovens são chamados a desempenhar devido EFA, CEF, RVCC, PPT, 	<p><i>(...) Se tivesse a possibilidade de dar a minha opinião sobre o que poderia ser alterado no currículo do curso que fiz e no que diz respeito á área da Psicologia, julgo que deveria possibilitar a aquisição de ferramentas que nos ajudasse a encarar, com alguma naturalidade, os problemas dos alunos de hoje,</i></p> <p><i>(...) Depois da minha primeira experiência no ensino e por ter sido uma colocação no ensino noturno onde era tudo novo para mim e onde não tinha qualquer noção do que deveria fazer, sinto que deveria haver uma disciplina que nos permitisse conhecer os diferentes currículos existentes em Portugal (EFA, CEF, RVCC, PPT, ...)</i></p> <p><i>(...) já que quando consegui o meu primeiro lugar numa escola deparei-me com um ensino para o qual a minha formação não me tinha preparado, nem sequer fui focada em momento algum dos meus quatro anos de curso.</i></p>	
	<ul style="list-style-type: none"> . Experiencias de estágio em contextos reais . Maior articulação na componente teórico – prática . Preparar do professor para os novos desafios e formas de trabalho . Apostar na atualização profissional 	<ul style="list-style-type: none"> . apostar numa sólida formação científica e metodológica . Possibilitar aos futuros professores um conhecimento aprofundado do contexto socioeducativo onde desenvolve a sua função . Promover nos novos profs competências de abertura à mudança e à inovação . Promover nos novos profs competências de 	<p><i>(...) Aspectos que considero imprescindíveis na preparação do futuro professor, acho que é muito importante que seja dada a oportunidade, ao futuro professor, de vivenciar situações reais</i></p> <p><i>(--) acho que é muito importante que lhe seja dada a oportunidade de adquirir ferramentas e métodos que lhe proporcionem dar respostas a situações menos fáceis que poderão surgir aquando da sua prática e que agora estando sozinhas as saibam contornar e resolver</i></p> <p><i>(...) Hoje, um professor deve ser conhecedor do mundo que o rodeia, deve ter conhecimento sobre a comunidade escolar onde desenvolve o seu trabalho, deve também ter conhecimentos sobre o meio e a comunidade envolvente da escola onde trabalha, deve possuir conhecimentos científicos e cívicos, deve estar sempre atento às inovações, deve estar constantemente em atualização</i></p> <p><i>(...) deve manifestar-se cooperante com os colegas, deve partilhar com os outros professores</i></p>	

		trabalho em equipa e de partilha com os outros	<i>(...) saber ouvir respeitar todos aqueles que partilham o mesmo espaço e que desenvolvem o mesmo tipo de atividades.</i>	
. Período de limbo	. Sensação do dever cumprido .Expectativas face ao começo .Sentimento de preparação para o desempenho da função . Dificuldades de colocação	. finalização do curso. . desejosa de ter o seu grupo de alunos . vontade de começar .dificuldade em encontrar colocação . confronto com a realidade: -Tomada de consciência das	<i>(...) Quando terminei a formação inicial, senti que tinha cumprido com o meu dever de aluna terminar o meu curso (...) foi ótimo, foi aquela sensação de..., como devo dizer..., um sentimento de dever cumprido acho que foi isso que senti. (...) finalmente sentia que estava preparada e habilitada para dar aulas ... (...) estava habilitada legalmente para ser uma verdadeira professora, (...) estava preparada e habilitada para ter o meu próprio grupo de alunos e não trabalhar com um grupo de alunos emprestados por uma outra professora (...) Quando terminei o curso estava com imensas expectativas, (...) estava com imensa vontade de arregaçar as mangas e colocar as mão na massa... estava cheia de vontade de fazer tudo, (...) estava cheia de vontade de me dar aos meus alunos, (...) estava cheia de vontade de lhes ensinar tudo e da melhor forma, (...) estava com o desejo de ter a certeza que realmente aprendiam, enfim... estava com vontade, acho mesmo que até era desejo, de mostrar a todos aqueles que me rodeavam que realmente já era professora, que era uma boa professora e uma professora com a preocupação de realmente ensinar algo a todos os alunos. (...) Pensei que como já tinha terminado a licenciatura o próximo passo seria começar a procurar trabalho... (...) Posteriormente, e quando chega a Setembro, o confronto com a realidade (...) a tomada de consciência das dificuldades de conseguir uma colocação, foi mau, foi mesmo muito mau, péssimo mesmo, não conseguia colocação por muito que procurasse, por muitos currículos que enviasse. (...) o que sentia verdadeiramente era uma grande desilusão, uma</i>	

	. Era professora diplomada	. não podia exercer a função		
Como foram ultrapassadas as dificuldades iniciais	-Tomada de consciência das dificuldades de colocação no Ensino Oficial . Procura de trabalho em qualquer atividade no ensino . Fora do ensino . sem desistir de concorrer ao ensino . sem perder a esperança	. para adquirir independência económica . atividade semelhante com a do ensino . compatível com a sua preparação profissional . continuava a esperança pela colocação no ensino oficial	<p><i>(...) Quando comecei a tomar consciência que era difícil conseguir colocação numa escola através do concurso nacional, (...) minha principal preocupação foi procurar um trabalho, mesmo não sendo no ensino o que me preocupava e o que pretendia era encontrar alguma coisa de modo que conseguisse fazer alguma coisa, fosse ou não no ensino mas sem nunca desistir do ensino, sem nunca pensar em desistir totalmente e sem nunca deixar de pensar que ensinar seria impossível.</i></p> <p><i>(...) Fui constantemente procurando no ensino público e no ensino privado ... sempre que saia qualquer lista de colocações o que via ao lado do meu número de graduação, o que via ao lado do meu nome era que não tinha sido colocada, (...) o que me restava era continuar com esperanças</i></p> <p><i>(...) Depois de algum tempo e de várias procuras consegui um emprego e foi então que iniciei funções num Centro de Estudos, afinal até era parecido com o que pensava fazer, com o que me tinha preparado para fazer, ensinava crianças mesmo não sendo os meus alunos, tinha a oportunidade de trabalhar em algo parecido com o que desejava.</i></p> <p><i>(...) Mesmo estando a trabalhar no Centro de Estudos, continuava sempre com a esperança de ser colocada numa escola onde teria os meus próprios alunos, continuava sempre com a esperança de ser colocada numa escola com colegas</i></p> <p><i>(...) Quando terminei o curso estava com imensas expectativas, (...) estava com imensa vontade de arregaçar as mangas e colocar as mão na massa... estava cheia de vontade de fazer tudo, (...) estava cheia de vontade de me dar aos meus alunos, (...) estava cheia de vontade de lhes ensinar tudo e da melhor forma, (...) estava com o desejo de ter a certeza que realmente aprendiam, enfim... estava com vontade, acho mesmo que até era desejo, de mostrar a</i></p>	
1ª colocação	Centro de estudos . Não desistia da espera			

	. Ausência de competências sobre concursos	. falta de apoio para concorrer . falta de apoio para escolher outras alternativas ligadas ao ensino	<p><i>todos aqueles que me rodeavam que realmente já era professora, que era uma boa professora e uma professora com a preocupação de realmente ensinar algo a todos os alunos.</i></p> <p>(...) Na escola de formação inicial os esclarecimentos sobre concursos eram inexistentes (...) A total falta de orientação, a falta de apoio na realização dos concursos (...) falo do que aconteceu comigo no primeiro ano em que me candidatei aos concursos. Concorri no concurso nacional e não sabia da existência das ofertas de escola passando o ano inteiro sem o saber.</p> <p>(...) na orientação de outras possíveis alternativas leva a que sejamos nós, os interessados, a procurar alternativas (...) por vezes, desperdiçar possíveis oportunidades por falta de informações.</p>	
Balanço da experiência como professora no Centro de estudos	. Oportunidade de se tornar professora . Sentimentos	Possibilidade de colocar em prática os conhecimentos que adquiriu . na FI. . no percurso de vida . aprendeu a ser professora . Responsabilidade	<p><i>(...) Claro que sim, afinal o desejo de ensinar era enorme e foi no Centro de Estudos que tive a primeira oportunidade, após a formação inicial, de me tornar professora</i> <i>(...) foi no Centro de Estudos que tive a primeira oportunidade de colocar em prática alguns dos conhecimentos que fui adquirindo ao longo do meu percurso de estudante e conseqüentemente do meu percurso de vida.</i> <i>(...) Desde o dia em que iniciei funções no Centro de Estudos, desde o meu primeiro dia os trabalhos com o grupo de alunos, sempre me senti muito responsável e muito respeitada por todos os meninos que faziam parte do grupo com quem trabalhava.</i></p>	

	<p>experimentados</p> <p>. Dificuldades sentidas</p> <p>Como foram sendo ultrapassadas</p>	<p>profissional</p> <p>.Respeitada pelos alunos</p> <p>. insegurança perante os pais</p> <p>- não sabia o que dizer e o que fazer</p> <p>. sentia-se avaliada testada como professora</p> <p>. receava não ser considerada como professora</p> <p>-por ser nova</p> <p>- por não ter experiencia</p> <p>. foi-se esbatendo o receio face aos pais</p> <p>. consequência dos resultados positivos dos alunos</p> <p>. os alunos criaram hábitos de trabalho . hábitos de estudo</p> <p>. Gosto pelo trabalho</p>	<p><i>(...) No Centro de Estudos, quando era confrontada com os pais dos meninos com quem trabalhava, não sei muito bem porque razão mas a insegurança tomava conta de mim, não sabia muito bem o que deveria dizer e o que não deveria dizer.</i></p> <p><i>(...) Sempre que privava com os pais estava sempre com a sensação que me estavam a avaliar e a testar como professora. Foi no Centro de Estudos que tive a oportunidade de entender que a fase em que era uma aluna já tinha terminado e que agora se tinha iniciado uma nova etapa a de professora</i></p> <p><i>(...) Inicialmente pensava que o facto de ser muito nova, nessa altura, poderia levar os pais a pensar que a minha experiência, ou melhor a falta dela, pudesse ser um impedimento ao sucesso dos seus filhos, poderia não conseguir ajudar os meninos a superarem as suas dificuldades.</i></p> <p><i>(...) Ao longo do ano letivo esta sensação, de estar constantemente a ser avaliada pelos pais</i></p> <p><i>(...) o inicial desconforto sentido, foi ficando cada vez mais esbatida e julgo que muito por culpa dos resultados positivos que o grupo, com quem estava a trabalhar,</i></p> <p><i>(...) as dificuldades foram diminuindo,</i></p> <p><i>(...) os resultados mais favoráveis começaram a surgir,</i></p> <p><i>(...) os alunos foram criando hábitos de trabalho e de estudo e o gosto pelo que estavam a fazer também foi progredindo arrastado pelos bons resultados conquistados.</i></p> <p><i>(...) a experiencia do centro de estudos foi muito positiva</i></p> <p><i>(...) apesar de ser mais nova de que qualquer um deles, também possuía conhecimentos que eles necessitavam de apreender e que lhes seriam úteis futuramente, fortaleceu a minha confiança e facilitou o nosso relacionamento.</i></p> <p><i>(...) Mas, foi o tempo que me deu a melhor das respostas e os</i></p>	
--	--	---	--	--

	<p>.Aspectos positivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> . progresso nas aprendizagens . possibilidade de partilha -fortalece a confiança . as dificuldades como professora iam diminuindo . o tempo foi dando as respostas positivas . Tomada de consciência do processo de ensino aprendizagem . Maior confiança no trabalho . progressivo respeito dos pais . carinho dos alunos . reconhecimento pelo seu trabalho por parte dos responsáveis do centro de estudos . os progressos verificados nos alunos 	<p><i>progressos conseguidos por todos foi atenuando essa tal sensação de me sentir menos professora.</i></p> <p><i>(...) Dia após dia as tarefas no Centro de Estudos iam-me proporcionando a tomada de consciência que estava a ensinar</i></p> <p><i>(...) a minha confiança ia crescendo e ao longo do ano letivo ia sendo reforçada e, para esse reforço, os resultados obtidos pelo grupo de alunos foram os grandes culpados.</i></p> <p><i>(...) Gradualmente e no decorrer do ano letivo fui sentido o respeito dos pais, o carinho dos alunos</i></p> <p><i>(...) o respeito reforçado dos responsáveis do Centro de Estudos que sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades, na minha entrega e dedicação ao projeto que me proporcionaram partilhar.</i></p> <p><i>(...) Foi muito bom ver os alunos a progredirem, foi muito gratificante ir verificando a grande parte dos alunos a desenvolverem hábitos de trabalho, a ganharem confiança, a crescerem como alunos e como pessoas.</i></p>	
--	----------------------------	--	---	--

Sentimentos de pertença ao grupo profissional no centro de estudos	Não se sentia professora	. mesmo sendo respeitada como tal por pais colegas	<i>(...) embora me respeitassem como professora eu não me sentia professora</i>	
<p>2ª Colocação numa escola pública</p> <p>3ª colocação numa escola pública</p> <p>Sentimentos face à nova colocação</p> <p>. Sentimentos</p>	<p>. Três anos após conclusão da F.I.</p> <p>. Após 5 anos de finalização da licenciatura</p> <p>. de felicidade</p> <p>. por ser o mias parecido com o expectável</p>	<p>. (realizou mestrado)</p> <p>. obteve colocação horário noturno</p> <p>. com alunos com características diferentes da preparação recebida na FI</p> <p>. colocação horário diurno</p> <p>. leciona Mat/CN</p> <p>. em horário incompleto</p> <p>. situação de colocação próxima da sua expectativa inicial</p>	<p><i>(...) Só três anos depois de ter terminado a minha licenciatura e depois de ter passado por um centro de estudos e de ter feito um mestrado é que consigo, pela primeira vez, uma colocação numa escola .</i></p> <p><i>(...) mas num horário noturno e com um grupo de alunos que em nada eram semelhantes aos que pensamos que vamos trabalhar</i></p> <p><i>(...) finalmente, após cinco anos de terminar o curso fico, pela primeira vez colocada, numa escola normal, num horário diurno de matemática e ciências</i></p> <p><i>(...) é certo que é um horário incompleto e temporário, mas parece que é um temporário até ao final do ano letivo porque era de uma colega que se acabou de reformar.</i></p> <p><i>(...) Apesar de ser um horário de 14 horas é o mais parecido com aquilo que esperamos fazer quando estamos a estudar, e estou muito feliz por esta possibilidade que estou a agarrar com unhas e dentes, como vulgarmente se diz.</i></p> <p><i>(...) Este ano letivo (2011/2012) finalmente sou colocada, numa oferta de escola, num horário de 14 horas para lecionar matemática e ciências, tenho duas turmas onde dou matemática e estudo acompanhado a uma turma e ciências da natureza a outra e ambas são de sexto ano.</i></p>	

experimentados	. Ansiedade	. agarra a oportunidade com toda a intensidade . Vontade de extravasar o desejo de exercer a profissão	(...) Estou ansiosa e com enorme vontade de deitar cá para fora toda a vontade de ensinar acumulada durante todos estes anos.	
Experiencia no ensino noturno	Experiencia muito positiva Aspectos positivos Razões que justificam os aspetos positivos	. Boa relação: . com os alunos . com as colegas . pelo respeito mútuo pela partilha . Com os órgãos de gestão . Com as AO . Foi muito bem recebida e enquadrada . Revelou-se disponível para colaborar e aprender	<i>(...) Nos anos em que estive a lecionar no ensino noturno, como eram adultos não havia necessidade de comunicar com os pais, (...) relação com os colegas era do melhor, muito respeito, muita ajuda, muita partilha, éramos um grupo de professores, um grande e único grupo com os mesmos objetivos e as mesmas finalidades.</i> <i>(...) Com a direção estávamos sempre conscientes que estavam sempre atentos às nossas necessidades e sempre a trabalhar em sintonia connosco.</i> <i>(...) Por fim e com as assistentes operacionais as relações eram de muito respeito e de grande colaboração, todos estavam cientes das suas funções e de que o trabalho de todos era muito mais vantajoso.</i> <i>(...) receberam-me com alegria e manifestaram vontade de começar a trabalhar.</i> <i>(...) Tive a preocupação de mostrar aos meus colegas e à direção que estava disponível para o que fosse necessário.</i>	
Sentimentos experimentadas aquando da	Exercer numa escola normal (3 anos após a FI	. com grupo de alunos diferente do que esperava (EFA)	<i>(...) iria certamente ensinar mas não como pensava eu, não ia trabalhar com crianças/jovens do segundo ciclo, nem iria leccionar matemática e ciências da natureza, os meus alunos não</i>	

<p>colocação na escola publica</p>	<p>Com constrangimentos</p> <p>Sentia-se feliz</p> <p>Sentia-se pronta para trabalhar</p> <p>Não queria desiludir o grupo</p> <p>Aceitação do desafio</p> <p>Sentia que a possibilidade de ser finalmente professora</p>	<ul style="list-style-type: none"> . no ensino noturno . a alunos com idades superiores do esperado . não iria leccionar Matemática e CN (?) . Com grupo EFA . sem preparação para o efeito da FI . embora não fosse a experiencia que esperava . para dar o seu melhor . abraçou o desafio . entrega total . vislumbrou a possibilidade de aplicar na prática aprendizagens da FI 	<p><i>tinham idades entre os 9/10 e 11/12 anos mas sim eram adultos. (...) quando me fui apresentar recebi a informação de que, afinal não era com crianças/jovens que iria leccionar mas sim, a um grupo de adultos, em ensino noturno e em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).</i></p> <p><i>(...) Apesar da minha primeira experiência de trabalho no ensino, após o fim do curso, não ser aquilo que esperava que acontecesse sentia-me feliz por estar colocada e com um contrato de trabalho até ao final do ano letivo.</i></p> <p><i>(...) Estava pronta para trabalhar e para fazer o meu melhor com um grupo de trabalho que esperava o melhor de mim e ao qual não poderia desiludir.</i></p> <p><i>(...) E foi com este pensamento que fui encarando o meu trabalho dia após dia, foi com este pensamento que abracei este novo desafio, foi com o pensamento de aproveitar ao máximo esta grande oportunidade</i></p> <p><i>(...) Finalmente tenho a oportunidade de colocar em prática muitas das coisas que aprendi na minha formação inicial</i></p> <p><i>(...) enfim vou ser finalmente professora é esse o sentimento predominante.</i></p>	
<p>Reação à 1ª colocação Ensino noturno</p>	<p>Sentimentos experimentados ao tomar conhecimento da colocação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . felicidade . necessidade de partilhar com outros(familiares e 	<p><i>(...) Em Outubro de 2009, fiquei radiante e o meu primeiro impulso foi telefonar aos meus pais e aos meus amigos e dizer-lhes que, finalmente tinha sido colocada e estava felicíssima, com a minha primeira colocação.</i></p> <p><i>(...) Até que chega o momento em que me fui apresentar e soube</i></p>	

<p>Balço</p>	<p>Sentimentos experimentados</p>	<p>amigos)</p> <p>Desconforto quando sabe que situaço de colocao (ensino noturno, alunos EFAS)</p> <p>. insegurança</p> <p>. impreparao para o desempenho da funço especifica oposta à preparao que tivera na F.I:</p> <p>. Vontade de desistir</p> <p>. Sentiu peso da responsabilidade</p> <p>. previu as dificuldades na gesto do grupo</p> <p>. receou no alcanar o sucesso educativo</p> <p>. mistura de perturbaço</p>	<p><i>que o horrio era noturno e o grupo com quem iria trabalhar era formado por adultos... o que me deixou, no primei momento, um pouco assustada... e o meu primeiro pensamento foi "boa... e agora?..."</i></p> <p>(...) Na minha primeira colocao, quando abri a porta da sala de aula e me confrontei com um grupo de adultos, voltou aquele sentimento de insegurança afinal era eu a mais nova do grupo.</p> <p>(...) Deparei-me com uma situao totalmente diferente daquilo para que a minha formao me tinha preparado, inicialmente</p> <p>(...) por momentos senti vontade de virar as costas, senti vontade de sair e de fechar a porta.</p> <p>(...) Senti que poderia vir a ter dificuldades em liderar o grupo</p> <p>(...) senti receio de no ser capaz de impor respeito</p> <p>(...) senti receio de no conseguir passar as mensagens desejadas</p> <p>(...) senti receio de no conseguir proporcionar sucesso ao grupo de formandos.</p> <p>(...) E pensei,... pensei,... como é que iria transmitir conhecimentos e que conhecimentos deveriam ser transmitidos, enfim... uma mistura de perturbaço bloquearam-me o pensamento, uma falta de discernimento apoderara-se de mim...</p> <p>(...) Até que entendi que no poderia transmitir ao grupo o meu estado de pânico, no poderia manifestar o meu medo de no conseguir desempenhar um bom trabalho uma vez que tudo era tão diferente daquilo para o qual me fui preparando.</p>	
--------------	-----------------------------------	--	--	--

		-pelas atitudes e modo como a aceitaram e integraram		
Sentimentos em relação ao grupo de pertença	Centro de estudos Escola Publica (Ensino Noturno)	. o sucesso dos alunos fê-la sentir professora . Conferiu segurança contribui para uma maior . Talvez tenha sido a 1ª vez que se sente professora . embora atenham respeitado como tal no CE	(...) Os meus dois primeiros anos de trabalho foram no Centro de Estudos onde tudo correu bem os alunos melhoraram os seus resultados e os sucessos dos nossos alunos fazem-nos sentir bem, pois sentimos que fica algo de nós, faz-nos sentir professores mais seguros. (...) Talvez tenha sido a primeira vez que me senti mesmo professora, apesar de saber que, no centro de estudos, todos me respeitavam como professora e como orientadora do grupo.	
A 3ª colocação na escola publica(...)	Após 5 anos de reminar a F.I. Sentimentos experimentados	. Colocação no seu grupo de pertença . possibilidade de ser realmente professora de M/C . possibilidade de ensinar as disciplinas ao grupo etário para o	(...) E finalmente foi só este ano, cinco anos depois de ter terminado a minha formação inicial, que fui colocada num horário do meu grupo, num horário do 230, para lecionar matemática e ciências da natureza e agora sim, (...) agora tenho a possibilidade de ser realmente uma professora de matemática e ciências da natureza (...) só agora tenho a possibilidade de ensinar as disciplinas e ao grupo de alunos para que me preparei. (...) Estava mais que preparada estava preparadíssima (...) ansiosa	

	Posicionamento pessoal	<ul style="list-style-type: none"> . boa relação . ausência de problemas de indisciplina por parte dos alunos . muito motivada . muito preocupada com o sucesso dos alunos 	<p>continuem a receber os rendimentos sociais de inserção.</p> <p>(....) Estava preocupada em causar nos alunos uma enorme vontade de crescer, de aprender, de aproveitarem o que de melhor lhes pode dar a escola e de sentirem que ali têm a oportunidade de se prepararem para a vida.</p>	
Desenvolvimento profissional	<p>Importância da prática</p> <p>. Aprendizagem a partir dos problemas emergentes da prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> . ajuda a lidar com as situações . a ultrapassar as situações <ul style="list-style-type: none"> -únicas - diversas - diferentes de momento para momento - associadas a diferentes condicionantes 	<p>(...) É, sem dúvida, a prática que nos ensina a saber lidar com as dificuldades que vão surgindo, a saber ultrapassar os obstáculos</p> <p>(...) à medida que vamos adquirindo experiência, vamos aprendendo a contornar as situações e vamos aprendendo a dar as respostas adequadas às questões colocadas.</p> <p>(...) Sei que não há manual que me ensine a melhor forma de lidar com determinada situação, mas a experiência ensina a minimizar as dificuldades, dificuldades que nunca são as mesmas e que nunca terminam.</p> <p>(...) As dificuldades sentidas num momento, numa determinada situação não se repetem noutra... aparecem novos obstáculos, obstáculos diferentes</p> <p>(...) estamos sempre a acrescentar algo de novo aos nossos conhecimentos</p> <p>(...) estamos a alargar o leque das nossas competências</p> <p>(...) estamos a criar defesas, a fortalecer e a enriquecer a nossa capacidade de resolver problemas e de ultrapassar barreiras.</p> <p>(...) As dificuldades podem ser diferentes se o grupo de trabalho é diferente, se a entrega é diferente, se a vontade de aprender é diferente,...</p> <p>(...) no fundo as dificuldades estão associadas a um determinado número de condicionantes e de nós só se espera a ajuda necessária e, muitas vezes, indispensável para as superar.</p>	

		<p>da direção</p> <ul style="list-style-type: none"> . ajudaram a sentir-se professora . ausência de partilha e colaboração e o empenhamento pessoal torna o trabalho do professor muito solitário e penoso . sem a colaboração e apoio dos colegas o início seria mais penoso 	<p>escola, foram grandes impulsionadoras da minha consciencialização de passagem de aluna a professora.</p> <p>(...) Ajudaram a sentir-me uma verdadeira professora apesar de os alunos não serem os que pensamos que iremos ter.</p> <p>(...) Estou perfeitamente consciente que se o contexto não fosse este tudo teria sido muito mais difícil, as dificuldades seriam muitas mais e as resoluções das mesmas muito mais difíceis.</p> <p>(...) Pela ajuda preciosa que recebi de todos, pela partilha, pela aprendizagem, pela descoberta,... obrigado aos meus colegas.</p> <p>(...) quando nos deparamos com um mundo praticamente desconhecido, sem a solidariedade dos que nos rodeiam, dos que estão em situações semelhantes à que nos encontramos tudo passa a ser muito mais aflitivo e aqui sim a partilha faz todo o sentido e as mesmas situações passam a ter um peso muito menor, uma importância diminuta, que facilmente todos, em colaboração, encontraram a solução.</p> <p>(...) Sem a colaboração e sem o precioso apoio dos meus colegas tudo teria sido muito mais difícil, talvez muito mais penoso e muito menos enriquecedor.</p>	
3ª colocação no 2º ciclo	A primeira oportunidade de trabalhar de acordo com a formação efectuada	<ul style="list-style-type: none"> . três anos após a conclusão da FI . a primeira vez com alunos de 2º ciclo . em substituição de uma colega 	<p>(...) No terceiro ano depois de ter terminado a minha formação inicial, sou finalmente colocada numa escola em Odivelas</p> <p><i>(...) A minha entrada numa escola como professora, numa verdadeira escola, com verdadeiros alunos, pela primeira vez, só aconteceu três anos após ter terminado a formação inicial.(2011/2012</i></p> <p>(...) estou a trabalhar com alunos de segundo ciclo pela primeira vez</p>	

	<p>Sentimentos face à colocação</p> <p>Experiencia positiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> . felicidade e surpresa pela colocação . pelo cuidado com que foi recebida pelos colegas . pelo cuidado da colega que foi substituir - na transmissão de informações sobre os alunos - por conhecer antecipadamente as características dos alunos 	<p>(...) depois da felicidade e, também, da surpresa da colocação veio a surpresa da especificidade do grupo com que iria trabalhar.</p> <p>(...) Este ano, praticamente acabei de ser colocada em substituição de uma colega</p> <p>(...) o contato com a escola ainda foi pouco,</p> <p>(...) saliento o cuidado e a atenção com que fui recebida pelos meus colegas</p> <p>(...) essencialmente pela colega a quem fui substituir, muito prestável e cuidadosa com todas os cuidados que manifestou em me transmitir todas as informações que foi registando durante o período em que estive a trabalhar com as turmas.</p> <p>(...) Quando iniciei o meu trabalho já sabia quais as problemáticas de cada uma das turmas e estava suficientemente alertada para o surgimento de possíveis situações menos adequadas.</p> <p>(...) depois da felicidade e, também, da surpresa da colocação veio a surpresa da especificidade do grupo com que iria trabalhar.</p>	
--	---	---	--	--

<p>O período de espera de colocação</p>	<p>Sentimentos experimentados</p>	<p>.incerteza de saber se é ou não colocado . Não saber quando se é colocado</p> <ul style="list-style-type: none"> - cria angústia - faz-nos sentir mal - sentir que a FI não valeu a pena <p>. cada ano que passa leva a desistir</p>	<p>(...) O período de espera, a incerteza de saber se se é ou não colocada (...) o não se saber quando se é colocada cria uma angústia em nós, faz-nos sentir muito mal, faz-nos sentir frustrada, faz-nos sentir que afinal os quatros anos não valeram a pena</p> <p>(...) cada ano que passa, sem ser colocada, leva-nos, por vezes, a pensar em desistir.</p>	
<p>O que fez enquanto esperou</p>	<p>Trabalhou como professora</p> <p>Atualizou-se profissionalmente</p>	<p>. no centro de estudo . na escola com outros públicos . falando com a irmã que é professora . realizando um mestrado em Matemática e Estatística</p>	<p>(...) trabalhei onde foi possível... no centro de estudos na escola publica com outros alunos (...) Nestes tempos de espera e de modo a não me sentir desatualizada</p> <p>(...) conversava com a minha irmã, que também é professora e que está colocada e a trabalhar numa escola pública.</p> <p>(...) como não estava colocada e tinha tempo e necessidade de aprender mais alarguei os meus conhecimentos e fiz um Mestrado em Matemática e Estatística na Universidade Aberta.</p> <p>(...) Senti necessidade de fazer algo, de estudar um pouco mais, já que conseguir colocação parecia uma missão impossível, foi então que decidi continuar a minha formação, tinha vontade de estudar e estava disponível</p>	

<p>3ª colocação</p> <p>aspectos positivos</p> <p>4º ano de colocação</p> <p>Dificuldades no desempenho da função</p> <p>Resultados obtidos</p>	<p>Importância da atitude dos colegas</p> <p>Colocação na mesma escola</p> <p>Dificuldades de outra natureza</p> <p>Dificuldades idênticas às sentidas pelos colegas</p> <p>Aprendizagens realizadas</p> <p>Houve evolução por parte dos alunos</p> <p>Conseguiu ensinar a ler a uma aluna</p> <p>. gratificação pelo resultado do trabalho</p>	<p>. sua integração no grupo</p> <p>. sucesso do seu trabalho</p> <p>.com grupo de alunos diferente</p> <p>- com mais dificuldades</p> <p>. alunos que não sabiam ler (no 2º ciclo?)</p> <p>. o que a tranquilizou</p> <p>. dificuldades durante todo o ano</p> <p>. sentia que fazia pouco</p> <p>.aprendeu a respeitar os ritmos dos alunos</p> <p>. fê-la sentir-se bem</p>	<p>(...) saliento os colegas que foram imprescindíveis para a minha boa integração no grupo e nas estruturas já montadas, (...) colegas importantes na minha chegada e para a minha integração num grupo de trabalho que já trabalhavam juntos nos anos anteriores.</p> <p>(...) colegas que foram imprescindíveis para o sucesso do meu trabalho</p> <p>(...) No ano lectivo de 2010/2011, no meu quarto ano depois de ter terminado o curso, voltei a ficar colocada na mesma escola, onde tinha o mesmo grupo de colegas</p> <p>(...) mas com um diferente grupo de formandos com níveis de conhecimentos muito mais baixos</p> <p>(...) o que me trouxe mais dificuldades e outro tipo de dificuldades</p> <p>(...) fez-me questionar como é que iria ensinar adultos a ler, porque no grupo haviam alunos com alguns conhecimentos e outros que não sabiam ler nem conheciam todas as letras e que não conheciam os números.</p> <p>(...) Sentia-me com dificuldades mas, em conversas com os meus colegas mais experientes, percebi que também tinham as suas dificuldades percebi que estavam com o mesmo tipo de dificuldades o que de certo modo me acalmou um pouco.</p> <p>(...) Destaco a grande vitória que senti quando, no final do ano letivo, consegui que uma aluna aprendesse a ler e isso foi muito gratificante.</p> <p>(...) Durante o ano inteiro senti dificuldades mesmo havendo alguma evolução, pois eu sempre achei que o que se fazia era pouco queria muito mais, sentia que o grupo nem sempre respondia como eu desejava.</p>	
---	---	--	--	--

	com os alunos	. fê-la sentir que valeu a pena	<p>(...) Aprendi a respeitar os ritmos de cada formando apesar de estar constantemente a incentivar a tentarem fazer um pouco mais.</p> <p>(...) Destaco, como um dos aspectos mais positivos, o fato do grupo de professores ter conseguido, pela primeira vez, organizar, realizar e dinamizar uma atividade com todos os alunos dos diferentes cursos, o que salientou o trabalho colaborativo de todos nós.</p> <p>(...) A ajuda prestada aos alunos, a realização de alguns dos alunos é gratificante, alimenta a nossa vontade e desejo de continuar a ensinar, faz-nos sentir bem, faz-nos sentir que afinal conseguimos dar algo de nós aos outros.</p> <p>Em relação a este ano e apesar de estar a trabalhar há pouco tempo quero e sinto que devo destacar o cuidado manifestado pela colega que fui substituir por me fornecer todas as informações e mais algumas. Informações preponderantes para o desenvolvimento das minhas funções, permitiu-me iniciar o meu trabalho com um enorme sentimento de já conhecer a escola, os alunos e os colegas.</p> <p><u>Relate aspectos menos positivos/constrangimentos da sua experiência profissional nos seus anos de trabalho:</u></p> <p>Além da angustiante espera e da incerteza das colocações, destaco um dos momentos que me marcou muito pela negativa e que anteriormente já falei nele, foi o fato de ter sido ameaçada por um aluno devido ao excesso de faltas, situação rapidamente resolvida pela direção da escola. É que a grande parte destes alunos que se encontram a frequentar o ensino noturno recebem o rendimento social de inserção e se atingirem um determinado número de faltas podem ficar sem esse rendimento, por isso o surgimento de situações ingratas de alunos que faltam e acham que ameaçando os professores estes lhes tiram as faltas.</p>	
--	---------------	---------------------------------	--	--

			<p>(...) Ao preparar as minhas aulas, tenho sempre em conta o programa a desenvolver e a área que estou a lecionar,</p> <p>(...) mantenho constantemente o cuidado de ter em conta o grupo a quem se direciona as aprendizagens.</p> <p>(...) Apesar de ter sido colocada apenas três vezes as experiências que tive foram totalmente diferentes. No centro de estudos trabalhei com crianças</p> <p>(...) quando fiquei colocada pela primeira vez confronto-me com um grupo de trabalho formado por adultos</p> <p>(...) este ano fico colocada e, pela primeira vez, tenho a possibilidade de trabalhar com jovens crianças a frequentarem o segundo ciclo e a lecionar matemática e ciências da natureza.</p> <p>(...) Em qualquer das minhas experiências e no desenvolvimento das atividades senti-me e sinto-me sempre confiante</p>	
Sentimentos face ao grupo de pertença	Sempre se sentiu professora	<ul style="list-style-type: none"> . no estágio . quando iniciou o seu trabalho como professora -independentemente das angústias -das preocupações -das dificuldades -dos obstáculos - das dificuldades de colocação -o desejo de ser professora era maior do que todas as 	<p>(...) Já no período de estágio tive o gosto de me sentir professora em alguns momentos</p> <p>(...) É lógico que quando iniciei os meus trabalhos como professora me sentia como tal, afinal tinha sido para isso que tinha estudado, que me tinha preparado</p> <p>(...) já tinha terminado a formação inicial da qual fez parte um estágio onde, se dúvidas existissem tinha aí a oportunidade de entender se era este ou não o caminho que pretendia seguir.</p> <p>(...) após a formação inicial sempre me vi como uma professora independentemente das preocupações, dos obstáculos, das angústias que as dificuldades que iam surgindo, nomeadamente o mais marcante, o de não se conseguir uma colocação.</p> <p>(...) Em momento algum, no meu período de estagiária e ainda aluna, senti que estava no lugar errado e soube sempre que era ser professora o meu desejo, a minha vontade profissional</p> <p>(...) mesmo com as dificuldades de colocação estive sempre esperançada e o meu desejo de ser professora, de me sentir professora era bem maior e mais forte que as dificuldades e a falta de oportunidades de o ser.</p>	

	<p>Sente-se útil Sente-se professora</p> <p>Sente-se realmente professora no 3º ano de colocação</p> <p>Assume que ainda não se sente professora</p> <p>Sente-se verdadeira professora</p> <p>O que falta para se sentir verdadeiramente</p>	<p>dificuldades</p> <p>. com o sucesso dos alunos</p> <p>. sentimentos de ambivalência</p> <p>. sente-se mais professora na escola publica</p> <p>. aprendeu mais .pelo sucesso obtido com os alunos .pelas relações estabelecidas com colegas</p> <p>. porque todos a respeitam (alunos e colegas e AO)</p> <p>. Todos os dias aprende coisas novas</p> <p>. necessidade de atualização</p> <p>. sente-se hoje mais preparada</p>	<p>(...) estou consciente das minhas capacidades de trabalho (...) ao longo do decorrer do ano letivo, com o desenvolvimento do grupo, com a aquisição e solidificação de conhecimentos a confiança no nosso desempenho, no nosso trabalho, na nossa entrega vai fazendo sentido e reforça-se essa nossa confiança e a nossa segurança faz-nos sentir úteis, faz-nos sentir professores.</p> <p>(...) Finalmente três anos após o fim da minha formação inicial surgiu realmente a oportunidade de ser verdadeiramente professora, de me sentir como tal e foi no final do ano que solidifiquei o sentimento de o ser.</p> <p>(...) Consegui adquirir mais conhecimentos</p> <p>(...) consegui estabelecer novas relações e fortemente positivas com os grupos de colegas, de alunos e com os assistentes operacionais.</p> <p>(...) Todos se respeitavam e de certo modo admiravam o trabalho desenvolvido por cada um na sua área, estávamos todos conscientes que só assim ...assim valeria a pena.</p> <p>(...) Sinceramente, acho que ainda não, apesar de sempre me sentir professora, sinto que todos os dias faço novas aprendizagens</p> <p>(...) sinto que tenho sempre coisas novas a aprender, ou melhor sinto-me preparada para a profissão mas consciente que tenho</p>	
--	--	--	---	--

	professora	<p>. na colocação no 2º Ciclo</p> <p>. Ter colocação - não importa onde - nem com que grupo</p> <p>. Ser colocada é ter a possibilidade de novos desafios</p> <p>. Apreciou a experiência nos cursos EFA</p> <p>. Aforou a colocação no 5º ano no seu grupo de referencia</p>	<p>que me atualizar constantemente e tenho vontade de aprender sempre mais.</p> <p>(...) Depois de ter terminado o curso há 5º anos sou colocada com um grupo de alunos e finalmente sinto-me uma verdadeira professora uma vez que, só agora, tenho a possibilidade de lecionar as disciplinas aos alunos que a minha formação inicial me preparou e que em todos estes anos fui desejando.</p> <p>(...) Quando penso no que me falta para ser professora só consigo pensar na colocação</p> <p>(...) Julgo que hoje o mais importante, no estado em que se encontra a educação e na forma como decorrem as colocações, é ter colocação, é ser-se colocada não importa onde nem com que grupo se vai trabalhar é importante sim ter trabalho, ter a oportunidade de se ser professora.</p> <p>(...) ser colocada é ter a possibilidade de desfrutar de novos desafios.</p> <p>(...) Gostei muito da experiencia que tive nos dois anos que trabalhei nos cursos de EFA. O descobrir que há adultos que necessitam da nossa ajuda e que, de algum modo, com maior ou menor facilidade, conseguimos ajudar um pouco faz-me sentir muito, muito, muito bem mesmo...</p> <p>(...) E é essa a oportunidade que este ano me surgiu, pela primeira vez consigo uma colocação na área em que me preparei e só poderia encarar este desafio com um enorme sorriso</p> <p>(...) ser professora é o concretizar de um desejo de sempre. É salientar a enorme vontade de dar o meu melhor e de provar, a mim mesma, que esta foi realmente a escolha certa.</p>	
Relação com colegas	Boa relação	. boa recepção à sua chegada	(...) o grupo de colegas que me recebeu com a maior das facilidades, com grande naturalidade	

	De apoio e ajuda	<p>. facilitação da integração no grupo</p> <p>. partilha de problemas e sucessos</p> <p>. Percepção de maior identificação com alguns colegas</p> <ul style="list-style-type: none"> - com os mais dedicados - com os que partilham - com os que colaboram <p>. filtrava as indicações que ia recebendo</p>	<p>(...) só tenho que agradecer aos grupo de colegas que me integrou no seio de um grupo que já estava formado sem que me sentisse uma intrusa, desde o primeiro momento que me senti parte desse grupo.</p> <p>(...) A partilha de situações positivas e de situações menos positivas (...) a singularidade do grupo fez-me facilmente sentir que poderíamos contar uns com os outros e só assim o nosso trabalho fazia sentido e era muito mais reconhecido por todos aqueles a quem nos dedicávamos era um trabalho muito menos doloroso porque tudo era partilhado.</p> <p>(...) no desenvolvimento do nosso trabalho e com as experiências vamos percebendo que há colegas com quem nos passamos a identificar mais do que com outros, pelo modo de estar na profissão, pela entrega, pela dedicação, pela grande partilha, pela enorme colaboração</p> <p>(...) sem me limitar a beber tudo o que me iam passando, filtrava as informações, as opiniões e dava, também, o meu contributo, o trabalho era muito partilhado e respeitado por todos os professores e isso fez-me sentir bem a trabalhar naquele lugar com aquele grupo de colegas e de formandos</p>	
Dificuldades sentidas	De Colocação	<p>. foram enormes</p> <p>. não esperava essa dificuldade</p> <p>. não desisti</p> <p>. não perdeu a esperança</p>	<p>(...) quando concorri ao ensino pela primeira vez não tinha muita consciência, ou mesmo nenhuma consciência de que fossem enormes as dificuldades de colocação,</p> <p>(...) mesmo procurando e concorrendo sempre tanto a escolas públicas como em escolas privadas e mesmo estando dois anos sem conseguir colocação nunca desisti, nunca deixei de pensar que a colocação não viria, muito pelo contrário, estava esperançada que um destes dias quando menos esperasse seria colocada e foi isso que acabou por acontecer.</p> <p>(...) por vezes, as dificuldades de encontrar colocação levam-nos</p>	

		. dificuldades de colocação induzam à desistência	a ter vontade de desistir de ser professora e começar a procurar fazer outras coisas que nos possam permitir um pouco mais de segurança e de tranquilidade profissional e consequentemente familiar.	
Os problemas enfrentados pelos professores hoje	<p>A dificuldade de colocação</p> <p>. Falta de respeito dos políticos pela educação e pelos docentes</p> <p>Razões de desistência da profissão</p>	<p>. a instabilidade profissional</p> <p>. é exemplo os concursos</p> <p>- o que se passa nas ofertas de escola</p> <p>- o compadrio/a cunha</p> <p>- o ver os mais novos e menos certificados a passarem a frente</p> <p>. necessidade de subsistência</p> <p>. dificuldade de colocação</p> <p>. no público e no privado</p> <p>. o modo de aceder à colocação</p> <p>-a cunha e o compadrio</p> <p>. a ausência de</p>	<p>(...) O problema maior vivido por uma grande parte dos professores de hoje é, sem dúvida, a falta de colocação a instabilidade.</p> <p>(...) a falta de respeito que os nossos políticos mostram perante tudo o que envolve a educação e em particular pelos docentes.</p> <p>(...) Podemos ver o exemplo dos concursos, das ofertas de escola</p> <p>(...) hoje não chega nem é o mais importante terminarmos a formação inicial com uma boa nota</p> <p>(...) nos moldes em que estão a proceder as colocações basta conhecer alguém no meio e é assim que se consegue colocação.</p> <p>(...) Na grande parte das ofertas de escola os critérios são muito estranhos e facilmente se reconhece que estão direcionados a alguém em particular.</p> <p>(...) Estamos constantemente a ver os menos graduados a serem colocados e os mais graduados a ficarem no desemprego.</p> <p>(...) Neste momento a cunha prevalece, infelizmente</p> <p>(...) talvez por isso muitos professores desistem e acabam por fazer outras coisas para o qual não se prepararam ... a necessidade de terem um ordenado a isso os obriga.</p> <p>(...) É no mínimo preocupante não bastava os colégios e as escola privadas que coloca quem quer sem que para isso seja necessário ter terminado a formação inicial com uma boa nota, é muito mais vantajoso conhecer pessoas que estejam no meio.</p> <p>(...) A precariedade com que o ensino e os professores são tratados</p> <p>(...) as enormes dificuldades que têm que enfrentar</p>	

		<p>reconhecimento do mérito</p> <ul style="list-style-type: none"> . a precariedade com que o ensino e os professores são tratados . as dificuldades que enfrentam . o nº de anos como professor contratado . as colocações provisórias devido ao processo de substituição . as colocações longe da área de residência -o afastamento das famílias <p>. cada ano que passa a dificuldade é maior</p> <p>. ausência de colocação alimenta no professor o sentimento de inutilidade</p> <p>. o acréscimo de formação dificulta a</p>	<p>(...) a aberração de se estar a lecionar durante 15 a 20 anos e ainda se ser contratado, só no ensino é que isto acontece...</p> <p>(...) as colocações provisórias, ou melhor temporárias devido ao processo de substituições</p> <p>(...) as colocações longe da área de residência que leva anualmente muitos professores a ficarem longe da sua família</p> <p>(...) No fundo e por necessidade temos que nos sujeitar, chegamos a uma altura que, de tanto esperar por uma colocação, por uma oportunidade no ensino, acabamos por nos sujeitar a fazer o que nos vai surgindo e muitas vezes acabamos por desistir de vez do ensino e damos por nós a fazer outras coisas profissionalmente e na maior parte das vezes com muito mais estabilidade, tanto profissional como pessoal.</p> <p>(...) Cada ano que passa há o reforço das dificuldades sentidas ano após ano</p> <p>(...) a falta de colocação alimenta dentro do professor o sentimento de se sentir inútil para aquilo que se preparou e que, muitas vezes, sempre desejou ser.</p> <p>(...) É desmotivante e o fato de irmos alargando os nossos conhecimentos não facilita a colocação.</p> <p>(...) De qualquer modo a falta de colocação na nossa área de formação, a enorme e angustiante espera a que estamos sujeitos, a falta de trabalho que hoje o ensino nos oferece acaba por nos levar a procurar outras saídas profissionais e, de certo modo, obriga-nos a desempenhar funções em áreas para as quais não nos preparamos, nem pensávamos que seria isso que iríamos fazer.</p> <p>(...)Hoje sinto que a persistência, a vontade e o desejo de conseguirmos algo um dia darão os seus frutos.</p>	
--	--	---	--	--

	<p>Ser professor principiante hoje é...</p>	<p>colocação</p> <p>.Persiste-se _ é o caminho para quem quer ser professor</p> <p>. assumir uma vida de desafios e riscos</p> <p>. estar preparado para enfrentar e viver esses desafios</p> <p>. é estar preparado para mudar tudo de um momento para o outro</p> <ul style="list-style-type: none"> -mudar de vida - mudar de localidade -mudar de escola -mudar de alunos - mudar de colegas <p>. estar permanentemente a ser colocado à prova</p> <p>. ser professor é um grande desafio</p>	<p>(...) Contudo a vida é feita de grandes desafios e riscos</p> <p>(...) ser-se professor hoje é estar constantemente preparado para enfrentar e viver desafios</p> <p>(...) ser professor é estar preparado para mudar tudo de um momento para o outro</p> <p>(...) de mudar de vida, de localidade, de escola, de alunos, de colegas</p> <p>(...) no ensino nada é estático tudo gira constantemente e estamos sempre a ser postos à prova. Ser professor é um grande desafio...</p> <p>(...) É muito importante termos sempre vincado em nós a premissa de que alunos bem sucedidos são o reflexo de professores bem sucedidos.</p>	
--	--	--	---	--

		<p>mais</p> <ul style="list-style-type: none"> . Investigou . Fez formação sobre cursos de adultos . aproveitou as oportunidades de formação . Fez um mestrado em matemática e estatística 	<p>(...) Após a minha primeira colocação numa escola e com a possibilidade de voltar a ficar no ano seguinte realizei uma formação sobre os cursos de educação e formação de adultos (EFA).</p> <p>(...) Surgiu a oportunidade, através da escola, de realizar formação sobre um assunto que não dominava e aproveitei, pois é sempre bom, é sempre uma mais-valia e havendo a hipótese de voltar a ficar na mesma escola continuando com o mesmo tipo de colocação aproveitei, pois o meu desempenho teria que ser melhor e a formação certamente que me iria proporcionar uma maior facilidade de encarar as tarefas que necessitava de desenvolver.</p> <p>(...) fiz um mestrado em matemática e estatística</p>	
--	--	--	---	--