



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

**Inserção profissional: os desafios nos primeiros anos de ensino**

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

**Arnaldo José Cristóvão dos Santos**

**Lisboa 2012**



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Inserção profissional: os desafios nos primeiros anos de ensino

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

Sob orientação da Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos  
Pereira

Arnaldo José Cristóvão dos Santos

Lisboa 2012

## ***Resumo***

A problemática da inserção profissional dos novos professores tem sido largamente estudada sob várias perspetivas das quais destacamos, as dificuldades enfrentadas no início do seu desempenho como docentes (Alen y Sardi, 2009) Krichesky y Merodo (2009), o vínculo entre inserção e identidade profissional (Martineau y Portelance, 2005), o desenvolvimento da competência ética nos novos professores (St. Vincent 2011) e 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 os percursos se iniciam de modo tranquilo e sereno.

É esta a problemática que serve de base ao objeto de estudo desta dissertação, pretendendo-se mais precisamente, centrar a nossa pesquisa no percurso profissional de seis professores diplomados pela Escola Superior de Educação de Lisboa há dois anos.

O objetivo geral do estudo é, assim, 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. Tendo em conta o objeto de estudo identificaram-se as seguintes questões: 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 os professores 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?

Para o efeito recorremos a uma metodologia qualitativa, e privilegiámos como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada. Para o tratamento dos dados sustentámo-nos na análise de conteúdo seguindo os passos recomendados para a análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Os resultados do estudo permitiram identificar os constrangimentos experimentados por estes professores à entrada da profissão, assim como os modos como os ultrapassaram. Destes, destacam-se dificuldades relacionadas com a falta de autonomia, com aspetos de natureza metodológica, ao nível da organização e desenvolvimento curricular e de relacionamento com os elementos da direção das instituições nos 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 from various perspectives. Research has revealed the sort of problems faced by new teachers at the beginning of their career. It confirms that frequently it is not a peaceful and serene start. We highlight the following difficulties: the link between integration and professional identity (Alen y Sardi, 2009; Krichesky y Merodo, 2009), the development of ethical competence in new teachers (y Portelance Martineau, 2005), and the professional path (St. Vincent 2011). This is the hypothesis explored in this thesis. Specifically, we focus our research on the career of six graduate teachers by the Lisbon School of Education.

The main objective is to describe and understand the professional development of these teachers. For that we identify the most relevant dimensions, the factors that constrain and contexts that limit or facilitate their development. A qualitative methodology was used throughout the study. Semi structured interviews were the main data collection process. Data treatment followed the recommended framework for content analysis (Bardin, 2009). The following research questions were put forward:

- 1) What are the impacts of base level of knowledge in the professional performance?
- 2) What are the main difficulties / problems that new teachers face?
- 3) How do novice teachers perform? What changes in their methods, what endures?
- 4) What increases the feeling of belonging to the new professional group?
- 5) What are the peculiarities of work contexts that act as facilitators and/or barriers to professional acceptance?

The results allowed identifying the constraints experienced by teachers at the beginning of their careers, and the ways to surpass them. We highlight the difficulties related to: lack of autonomy; methodologies; curricular organization and development; and the relationship with the directors at their workplace.

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

*“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa,  
repleta de desafios e emoções.  
Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos;  
prossegue à medida que vamos observando professor após professor,  
ao longo dos dezasseis a vinte anos de escolaridade.  
Culmina, formalmente, com a formação profissional,  
mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida”  
(ARENDS,1995:14)*

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos aqueles que me apoiaram, me deram reforços positivos e me acompanharam ao longo desta caminhada.

À Casa do Gaiato, instituição que me criou e educou, fazendo de mim a pessoa que sou hoje.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Conceição Figueira, orientadora da dissertação, por todo o apoio, pela motivação, pela disponibilidade e pela forma amiga com que me encorajou em todos os momentos deste percurso.

A todos os professores entrevistados que, de uma forma solícita e generosa, se disponibilizaram a colaborar dispondo do seu tempo e confiando-me as suas experiências e opiniões.

À professora Fátima Cruz pelo incentivo que me deu em embarcar nesta aventura e por todo o apoio dado.

A todos os amigos e colegas que sempre tiveram uma palavra amiga de incentivo para prosseguir em frente.

À minha mulher Mafalda, pela paciência que teve durante o tempo em que dividiu a minha atenção com este projeto.

A todos os outros, que não nomeio mas que têm feito parte da minha caminhada, o meu muito obrigado.

À minha filha Madalena, a quem dedico este trabalho.

---

Introdução.....	1
<b>1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
1. Inserção Profissional .....	2
2. Identidade e Socialização Docente .....	4
3. Desenvolvimento Profissional.....	10
4. O Ano Probatório na Carreira Docente .....	17
<b>2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO</b>	
<b>Capítulo I – A Metodologia da Investigação .....</b>	<b>23</b>
1. Objetivos do estudo e questões orientadoras .....	23
2. Paradigma e <i>design</i> do estudo .....	24
3. Participantes do estudo .....	26
4. Caracterização dos contextos de trabalho dos participantes .....	27
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	28
5.1 A entrevista.....	28
5.2 Procedimentos seguidos .....	31
6. Técnicas de Tratamento dos Dados .....	32
6.1 Análise dos dados qualitativos: A análise de conteúdo .....	32
6.2 Etapas seguidas para o tratamento e análise das entrevistas .....	35
7. Aspetos éticos e deontológicos do investigador .....	36
<b>Capítulo II – Apresentação dos Resultados .....</b>	<b>38</b>
1. Motivação para a escolha da profissão .....	38
2. Média de entrada no curso.....	40
3. Experiência da formação inicial .....	40
3.1 Aspetos positivos.....	40
3.2 Aspetos negativos .....	43

4. Sentimentos experimentados após a conclusão do curso .....	48
5. A colocação .....	49
6. A entrada na profissão docente.....	51
6.1 Sentimentos experimentados à entrada da profissão .....	51
6.2 O primeiro contexto de trabalho <i>versus</i> o confronto com a realidade docente	54
6.3 Principais preocupações/constrangimentos experimentados no início do desempenho docente .....	56
7. A Relação com os elementos da comunidade educativa .....	58
7.1 Relação com os alunos .....	58
7.2 Relação com os pais .....	58
7.3 Relação com os colegas.....	60
7.4 Relação com os assistentes operacionais.....	61
7.5 Relação com a direção.....	61
8. Partilha de dificuldades .....	61
9. Das práticas idealizadas às práticas “impostas” .....	63
10. Construção da identidade profissional <i>versus</i> sentimento de pertença ao grupo profissional .....	64
11. Estruturas de apoio aos professores em início de carreira.....	66
<b>Capítulo III – Considerações Finais .....</b>	<b>69</b>
1. Limitações do estudo.....	78
2. Impacto no desenvolvimento pessoal e profissional .....	78
3. Proposta de estudos futuros .....	79
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>80</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>91</b>

<b>Anexo 1</b> .....	92
Ficha de caracterização dos participantes no estudo	
<b>Anexo 2</b> .....	94
Guião da entrevista	
<b>Anexo 3</b> .....	98
Protocolo de entrevista E1	
<b>Anexo 4</b> .....	122
Análise de conteúdo da entrevista E1	

**Quadro N.º 1** – Caraterização dos participantes

## Lista de Abreviaturas e Siglas

---

**Art.º** - Artigo

**ESE** - Escola Superior de Educação

**ESELx** - Escola Superior de Educação de Lisboa

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**N.º** - Número

**1º CEB** - 1º Ciclo do Ensino Básico

## Introdução

Atualmente um professor, no final da sua formação inicial, anseia por começar a sua atividade profissional, por ter a sua sala de aula, os seus alunos. A vontade de aplicar os seus conhecimentos e de pôr em prática o idealizado após a conclusão da formação inicial é grande. No entanto, o caminho a percorrer desde a saída da instituição de formação inicial até à escola onde vai exercer a sua atividade profissional pode ser muito longo e penoso.

Quando finalmente o professor chega à escola, quer pôr em prática uma teoria de ação pedagógica, intencional e consciente, adquirida na formação inicial, contudo defronta-se com uma prática socializadora, desenvolvida no seu local de trabalho. Urge então a necessidade de um apoio que provém do interior da escola, baseado na colaboração de orientadores e colegas que aí exercem. O apoio externo de instituições formadoras não se exclui, quando devidamente enquadrado nos programas de indução em curso na escola.

Os programas de indução aparecem aqui como um elo de ligação entre dois extremos, a formação inicial e a formação contínua.

A orientação e o apoio dados a um professor recém-formado é crucial, pois a experiência dos seus primeiros anos de serviço docente e a natureza do programa de indução pode conduzir, nalguns casos, a uma desilusão e, noutros, pode servir de trampolim para o seu desenvolvimento profissional.

Para a realização do nosso estudo procedemos a um conjunto de leituras sobre trabalhos de investigação no âmbito desta problemática, quer no contexto nacional quer internacional que em muito contribuiu para a definição do quadro concetual de referência a este estudo. O estudo assenta assim, essencialmente numa revisão da literatura sobre o desenvolvimento profissional do professor, particularmente do professor em início de carreira e sobre os aspetos da sua identidade e socialização profissional. Será ainda abordada a temática da indução na profissão docente.

Esta investigação tem como objeto de estudo analisar a fase de entrada na carreira docente, procurando contribuir para o estudo e compreensão de processos de desenvolvimento profissional, no âmbito da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto, o principal objetivo do estudo consiste em identificar as dificuldades dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico à entrada da profissão docente e compreender os processos que a limitam ou facilitam.

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 professores). A análise dos dados obtidos, muito embora orientada pelo referencial teórico, seguiu os passos indicados para a análise de conteúdo, tendo as categorias de análise emergido das respostas dos participantes.

A investigação desenvolveu-se ao longo de um ano letivo (2011-2012). A análise que acompanhou o tratamento e a recolha de dados (efetuada na escola Superior de Educação onde estes alunos desenvolveram a sua formação inicial), muito embora modelada pelo referencial teórico, seguiu os passos recomendados para a construção da entrevista, bem como para a análise dos dados qualitativos.

Em termos de estrutura, este trabalho encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte inclui o enquadramento teórico que sustenta o estudo. A segunda apresenta o estudo empírico, onde se incluem os capítulos de apresentação análise e discussão de dados.

Por fim, na Conclusão, é apresentado um último nível de análise, onde procuraremos, com base nos dados recolhidos, responder às questões do estudo.

Este estudo encerra com um conjunto de recomendações dirigidas à formação e à investigação educacional.

**1.<sup>a</sup> Parte**  
**Enquadramento Teórico**

---

## 1. Inserção Profissional

*“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”.*

Silva (1997:55)

O início da profissão docente é um momento de grande importância na construção da carreira do professor e na construção da sua identidade. A literatura específica sobre esta temática considera este período dotado de características próprias e caracterizado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar o profissional ao longo da sua carreira. A fase inicial de inserção na docência é marcada/caracterizada pela passagem do estudante a professor, a qual teve início na formação inicial, nas atividades de estágio e práticas de ensino. Como refere Marcelo (1999a, p.113), “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudante para professor, e por isso surgem dúvidas, tensões (...)” e ainda na perspectiva do autor esse ajuste dos professores à sua nova profissão “ depende (...) das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente” (Marcelo, 1999a, p.118).

Com efeito, os estudos sobre a matéria têm revelado que nos anos iniciais de inserção profissional os professores passam por um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos desconhecidos e são obrigados a adquirir conhecimento profissional e ainda a conseguir manter um equilíbrio profissional e pessoal num período de tempo muito breve (Marcelo, 1999a). Nesse sentido, o conceito de inserção torna-se relevante no campo das ciências da educação para compreendermos o desenvolvimento profissional dos professores quer na sua especificidade quer no que tem de comum com as demais profissões.

Segundo Vonk: “definimos a inserção como a transição desde professor em formação até um profissional autónomo. A inserção pode-se entender melhor como uma parte contínua do processo de desenvolvimento dos professores” (1996, p.115).

O período de inserção não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua mas que tem um carácter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo, como referem Britton *et al.* (2002). O período de inserção profissional e as atividades próprias que o acompanham variam muito entre países. Nalguns casos resumem-se a atividades burocráticas e formais. Noutros casos assumem a forma de um programa de formação cuja intenção é assegurar que os professores entrem no ensino acompanhados por outros professores mais experientes que os possam ajudar.

Os professores principiantes têm, segundo Feiman (2001) duas tarefas para cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar, independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham desenvolvido, há algumas coisas que só se aprendem na prática, o que faz com que muitas vezes o primeiro ano de trabalho seja um ano de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os novos professores são designadamente: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; desenhar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem nas aulas, e continuar o desenvolvimento de uma identidade profissional (Marcelo, 1999a).

O período de inserção profissional configura-se, assim, como um momento importante na trajetória do futuro professor. Trata-se de um período importante porque os professores devem realizar a transição de estudantes para professores, contudo surgem dúvidas, tensões, devendo adquirir um adequado conhecimento e competência num breve período de tempo. Neste primeiro ano os professores são principiantes e, em muitos casos, mesmo no segundo e no terceiro ano podem continuar a “lutar” para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional (Esteve, 1997).

A este respeito Lima (2006) considera que o início da docência é vivido como um período muito difícil e sofrido, e que este é apontado como um dos momentos que mais causam mal-estar nos professores. Ao referir-se a algumas investigações realizadas no Brasil, a autora acrescenta que esse período não tem recebido a atenção necessária por parte dos investigadores e que, sendo esta fase complexa, ainda há muito para descobrir para que o início da carreira docente não seja tão penoso.

Para descrever a dificuldade e o mal-estar dos professores no início da carreira tem sido utilizado o conceito de *choque com a realidade*. Este conceito foi originariamente proposto por Kramer (1974), procurando descrever a situação de discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam.

Segundo Veenman (1984), este conceito foi, posteriormente, também utilizado para a análise do ingresso na profissão docente pelos professores, pois estes vão ser confrontados com a realidade das escolas, pondo em causa os ideais missionários desenvolvidos durante a sua formação inicial.

Se, por um lado, “o choque com a realidade” conduz à perda dos ideais de formação, por outro lado pode conduzir ao desencadear de uma visão realista do ensino precisamente pelo confronto entre os ideais e a realidade. De salientar que este choque não é vivido por todos os professores da mesma forma pois, há que ter em conta as circunstâncias e variáveis tais como a personalidade do professor principiante, a idade, o processo de colocação, o meio envolvente, o nível de ensino, etc.

Veenman (1984) popularizou o conceito de “choque com a realidade” para referir-se à situação pela qual atravessavam muitos professores no seu primeiro ano de trabalho. Segundo este autor, o primeiro ano caracteriza-se por ser, geralmente, um processo de intensa aprendizagem – do tipo tentativa-erro na maioria dos casos -, e caracterizado por um princípio de sobrevivência, e por um predomínio de valorização do prático. Os programas de iniciação definem estratégias para reduzir o denominado “choque com a realidade”.

Os professores principiantes deparam-se com certos problemas específicos do seu *status* profissional. Valli (1992) explica que a imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; o isolamento dos seus companheiros; a dificuldade em transmitir o conhecimento adquirido na sua formação inicial, e o desenvolvimento de uma conceção técnica do ensino, são os problemas que mais ameaçam os professores neófitos. Nos seus estudos, Britton *et al.* (1999) e Serpell (2000) confirmam que os problemas encontrados por Veenman (1984) continuam atuais: como gerir as aulas, como motivar os alunos, como relacionar-se com os pais e com os colegas, em suma como sobreviver pessoal e profissionalmente.

É também nesta fase, que ao não se sentir preparado para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula, o professor principiante evoca a sua experiência enquanto aluno para resolver as dificuldades do quotidiano, ou seja, tenta reproduzir os modelos adquiridos ou imita os colegas. Este tipo de situações pode conduzi-lo a um conformismo reflexivo, quando o professor está consciente dos limites das estruturas profissionais existentes ou a um

conformismo dinâmico, quando, por si só, encontra as soluções para os problemas. Neste contexto Huberman (1989) considera que os primeiros anos constituem um período onde os professores experimentam novas soluções para os problemas da turma.

Os problemas relacionados com os alunos são indicados por vários autores (entre outros, Bullong, 1997; Flores, 2000; Pereira, 2006 e Marcelo, 2007), como aqueles que surgem em primeiro lugar, relacionados com a indisciplina e a ausência de motivação. Além destes, são também mencionados outros relacionados com insuficiências no conhecimento profissional, que coloca o professor num dilema entre o que quer e o que deve ensinar. Em muitos casos é também referida a gestão da sala de aula, a organização das atividades para os alunos e o tratamento das diferenças individuais no processo de ensino e aprendizagem. Por último, são considerados também os problemas relacionados com as condições de trabalho nomeadamente, a falta ou má qualidade dos materiais, o horário, a pressão do tempo, a motivação dos pais e dos colegas e o excessivo número de alunos por turma. Contudo, os problemas com que se depara o professor principiante não se esgotam apenas naqueles que mencionamos anteriormente pois, existe um leque muito vasto e aos quais tem sido prestada a atenção por parte de diversos autores tais como, Vonk (1983), Veenman (1988), Alves (2001) e Pereira (2006).

O ingresso na profissão docente constitui, assim, um período de expectativas, entusiasmos, problemas, tensões e desafios. Este período em que o jovem professor começa a fazer parte de uma instituição e a assumir responsabilidades profissionais, surge como o paradoxo de se encontrar num lugar bem conhecido como aluno mas desconhecido como professor. Esta situação de “estranho” num contexto outrora familiar acarreta sentimentos de incerteza em relação à capacidade para assumir o seu papel e fazer frente aos desafios da atividade profissional que está a iniciar.

Segundo vários autores, o ingresso na profissão e os primeiros anos de docência constitui um período importante na história profissional do futuro professor e no desenvolvimento da sua identidade profissional. Para Boutin (1999), citado por Anjos (2007), as primeiras experiências de ensino exercem uma influência considerável na edificação do *eu pessoal* e, ao mesmo tempo, do *eu profissional*. Segundo o mesmo autor, após as primeiras experiências no ensino, os professores sofrem uma tensão entre a necessidade de se conformarem face às pressões dos colegas, face às normas e à cultura da instituição e entre os conhecimentos a colocar em prática, que foram adquiridos ao longo da formação inicial.

Os primeiros anos da docência não só representam um momento de aprendizagem do “ofício” de ensinar, especialmente em contato com os alunos nas salas de aula, como igualmente um momento de socialização profissional. É durante as práticas de ensino que os professores começam a conhecer a “cultura escolar” (Kennedy, 1999). É durante o período de inserção profissional que os novos professores aprendem a interiorizar as normas, valores, condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar. Entende-se que a socialização “é o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização” (Van Maanen e Schein, 1979, p.211).

Contudo, a realidade presente dos professores principiantes mostra-nos que muitos professores abandonam a profissão porque estão insatisfeitos com o seu trabalho devido aos baixos salários, aos problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e às poucas oportunidades para participar nas tomadas de decisão nos contextos de trabalho. A este respeito Cochran-Smith (2004, p.391) acrescenta que “para permanecer no ensino, hoje e amanhã, os professores necessitam de condições na escola que os apoiem e lhes criem oportunidades para trabalhar com outros educadores em comunidades de aprendizagem profissional em vez de fazê-lo de uma forma isolada”

Apesar do início da carreira docente ser considerado, pela maioria dos investigadores, como o período potencialmente mais problemático da vida profissional, este não tem alcançado a devida atenção dos órgãos da tutela e, em particular, das instituições dedicadas à formação de professores. A análise da investigação realizada em Portugal revelou que são poucos os trabalhos realizados sobre o início da carreira.

No entanto, nas últimas duas décadas, assiste-se a um incremento da investigação nacional realizada a este respeito e a uma especial atenção aos problemas sentidos pelos professores principiantes na entrada na profissão, quer através de estudos exploratórios sobre os problemas e as necessidades dos professores nos primeiros anos de carreira, quer através de estudos descritivos, que retratam as experiências vividas durante esta etapa da vida profissional.

Destaco no contexto nacional, os trabalhos de Silva (1994); de Pacheco (1995); de Couto (1998); de Flores (2000); de Alves (2001); de Braga (2001) e de Pereira (2006).

Para um jovem professor, a entrada no mundo do trabalho não é fácil, visto que a esta transição de aluno a professor, por vezes, estão também relacionadas alterações ao nível do modo de vida, alterações familiares, geográficas.

Segundo Couto (1998, p.90), “entrar no mundo profissional implica abandonar alguma segurança feita de apoios sucessivos, decidir sozinho e ter de enfrentar desafios que obrigam a crescer”. Esta fase é marcante na vida dos docentes, pois encerra um leque variado de experiências e de aprendizagens, não raras vezes vividas com emoção e entusiasmo, mas igualmente com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades que lhes são atribuídas.

As condições iniciais da profissão são, em geral, de insegurança, de instabilidade, de sobrevivência. Assim sendo são geradoras de ansiedade, multiplicadoras de receios e de desconfianças. Desta forma, a entrada na profissão manifesta-se como um período de dúvidas e de angústias, geradas por causas diversas, muito embora, seja, simultaneamente uma confirmação social, uma promessa de acesso à autonomia económica e uma possibilidade de construção de um projeto de vida próprio (Cavaco, 1990).

## 2. Identidade e Socialização Docente

À construção da identidade profissional está inerente o processo de socialização, constituindo uma componente essencial tanto das práticas como das representações dos professores.

A dinâmica da construção da identidade profissional, dentro de um processo mais abrangente da socialização profissional, leva-nos a entendê-lo como um resultado “transacional” entre os professores e o grupo social.

Para Nault (1999), o processo de socialização profissional dos professores, nos primeiros anos de docência, é atravessado por duas fases distintas mas interligadas, correspondendo a primeira à formação inicial e, a segunda, aos primeiros anos de ingresso na profissão. Contudo, existe ainda uma outra fase, que segundo o mesmo autor, antecede a formação inicial, denominada de socialização pré-profissional que corresponde à socialização antecipada, defendida por Merton (1970). Esta contempla uma fase do tipo informal que engloba as experiências familiares e escolares passadas, onde já se construiu uma imagem inconsciente daquilo que o professor vai ser, ou seja, o eu profissional é, então, um eu idealizado.

Os estudos desenvolvidos por Tardif e Lessard (1999) e por Tardif e Raymond (2000) demonstram que o conhecimento profissional do futuro professor prossegue uma continuidade com as experiências pré-profissionais, nomeadamente aquelas que acompanham a socialização primária e a socialização secundária, a escolar. Na verdade, o futuro professor inicia a sua carreira com uma série de pressupostos, crenças e valores implícitos sobre o contexto escolar, ou seja, sobre o que é ser e agir como professor, que vão influenciar a sua maneira de ser e de atuar no início da profissão.

Para Tardif e Raymond (2000), a socialização profissional “refere-se a um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta roturas e continuidades” (p.217). A forma como os professores se desenvolvem profissionalmente, como constroem a sua identidade profissional, os seus saberes e como estruturam as suas práticas, são questões que se relacionam diretamente com o seu processo de socialização.

Na perspetiva de Cicillini (2010), citada por (Teixeira, G, Bernini, G, Kato, M. e Santos, P. 2012), o que um professor é, encontra-se diretamente relacionado com aquilo que faz e com as suas experiências de vida, o que ele é em cada momento. É o resultado de uma combinação de elementos diversos, uma vez que os professores não se encontram na posição de sujeitos

isolados e imunes às contingências sócio históricas. Ninguém se forma sozinho, o processo de formação pressupõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações.

A este respeito Bullough (1989) considera que os futuros professores possuem uma autoimagem, que se foi formando ao longo de vários anos de experiência enquanto alunos. “Este saber natural forma uma lente ou um filtro através do qual o professor observa a sua formação, pelo que as ideias, os conceitos e até os *skills* que não se encaixam nas representações do professor principiante (constituída por dados por ele aceites como corretos e adequados) e que não são capazes de induzir uma interiorização através de práticas ou experiências que inequivocamente demonstrem o seu valor, são imediatamente postos de parte, enquanto que as ideias que confirmam o ego são valorizadas e vistas como credíveis” (p.143). De acordo com Lortie (1975), este saber natural condiciona, em maior ou menor grau, o entendimento e a prática de ensino do futuro professor. Também para Zeichner e Gore (1990), a formação inicial ao não conseguir modificar as ideias e os conceitos prévios, vai reforçá-los e confirmá-los, resultando como pouco importante na alteração dos efeitos cumulativos desta socialização, tese que parece ser comprovada por outros estudos empíricos realizados em contexto nacional e internacional (San, 1999; Hauge, 2000; Flores, 2002 e Pereira 2006).

Flores (2003a) e Pereira 2006) reforçam esta perspetiva salientando que ao encetar a atividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para defrontar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à divergência teoria/prática) e reproduzem a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias que vão enfrentando.

Na perspetiva de vários autores, após a socialização pré-profissional, ocorre uma outra fase mais formal com a formação inicial, período em que os alunos-professores aprendem a motivação e comportamento usualmente aceitáveis nos vários tipos de escola. Contudo, Musgrave (1984), citado por Cordeiro Alves (2001, p.98), refere que pouco se sabe ainda do que acontece nesse processo, dado que existem vários fatores intervenientes no mesmo, designadamente:

*1º o desconhecimento percentual de uma entrada na carreira porque se quer segui-la ou porque se adota como segunda escolha;*

*2º o tipo de escola a que o aluno-professor se destina, que determinará uma grande diferença nos “valores e competências a aprender”;*

*3º a sujeição dos alunos-professores às sanções dos responsáveis pela sua formação (aprovação, reprovação, censura dos trabalhos realizados), podendo tais sanções estabelecer o conflito ou a necessidade de autoconstrução por convicção ou por simulação.*

Dessa diversidade de fatores Cordeiro Alves (2001) ainda citando Musgrave (1984), refere que “o processo de socialização do futuro professor parece funcionar segundo uma série de dimensões diferentes” (p.98):

*1ª o modo como os futuros professores alteram as suas opiniões sobre os papéis dos professores, durante o período de formação;*

*2ª a tendência decisiva no sentido dum maior idealismo nas crenças e atitudes durante a formação.*

Este aspeto poderá transformar a socialização profissional dos futuros professores num processo com duas fases: na primeira, aprendizagem de um conceito ideal do seu papel de professores, e, na segunda, de ordem prática nas escolas, valorizando a prática em detrimento da teoria; sendo nesta segunda que os futuros professores vão fazendo um ajustamento gradual ao “choque da realidade”;

*3ª o “choque” do primeiro emprego, ao longo dos primeiros anos de carreira, caracterizando-se por um período de experiências de docência muito difíceis.*

As evidências mostram que o processo de socialização do professor não termina nesta fase da formação inicial, prossegue agora no período inicial da inserção na docência, onde o professor principiante apreende os pressupostos, as perspectivas, os valores e as atitudes da cultura docente.

Nesta incursão pelo processo de socialização no período inicial da inserção na docência, merece-nos uma especial referência a pesquisa de Zeichner (1985), que destaca duas perspectivas de socialização. A perspectiva *funcionalista*, unidirecional, pela qual se descreve o homem como “uma entidade relativamente passiva que cede diante das forças socializadoras, uma estrutura vazia que se vai enchendo com as orientações de valores e hábitos básicos da

sociedade de que passará a fazer parte” (Zeichner, 1985, p.96) e a perspectiva dos *modelos dialéticos*, que se centra na interação constante dos indivíduos e das instituições em que são socializados. Segundo este ponto de vista, embora as estruturas sociais se imponham na formação da identidade, o conceito de socialização deverá definir as pessoas como recetoras e como criadoras de valores.

Zeichner centra a sua pesquisa sobre a socialização durante as práticas de ensino, com o objetivo de desenvolver um modelo que incorpore, mas também supere, a posição funcionalista. Ao analisar os *estudos funcionalistas* da socialização dos futuros professores, Zeichner, citado por Cordeiro Alves (2001, p. 100-101), detetou seis tipos de influências sobre o processo de socialização:

- 1ª a influência da *primeira infância*, nomeadamente no seu percurso de aprendizagem como aluno, quer pela internalização de modelos docentes, quer porque a escolha da profissão e comportamento docente posterior podem ser a expressão de processos psicodinâmicos iniciados na infância, pelo que o futuro professor não pode ser considerado *tabua rasa* no momento da decisão de ingresso na sua preparação formal;
- 2ª a influência *de pessoas com capacidade de avaliação*, em relação aos quais o professor principiante se sujeita perante as opiniões daqueles que têm capacidade valorativa da sua atuação, como será a influência do professor *tutor* e do professor *supervisor*;
- 3ª a influência dos *colegas*, veiculada através da subcultura dos pares, desempenha um papel importante no apoio emocional e *feedback* dos progressos no domínio do papel docente;
- 4ª a influencia dos alunos *enquanto agentes socializadores*, que podem determinar o comportamento do professor pela legitimação da sua identidade profissional, fomentando-lhes sentimentos de êxito e/ou fracasso;
- 5ª a influência de *papéis colaterais* e *de agentes não profissionais*, porque constituem ocasião de conflitos de interesses e de tempo na socialização do professor principiante, sobretudo no apoio emocional e pessoal que proporcionam;
- 6ª a influência da *subcultura dos professores* e a *estrutura burocrática das escolas*, que se relaciona com a influência socializante dos indivíduos com capacidade de avaliação, que se expressa através de uma ideologia de controlo que destaca a

manutenção da ordem, da desconfiança dos alunos e um enfoque moralista na vigilância.

Este autor autor refere, analogamente, que a passagem de aluno para professor, vista como a transição do indivíduo para a subcultura docente, não pode ser apenas considerada como uma evolução marcada pela estrutura burocrática, na medida em que nas escolas existem ideologias alternativas e há muitos professores cujo processo de socialização não se encaixa nesta perspectiva.

Nesta perspectiva, Zeichner (1985) apresenta o modelo funcionalista de socialização do futuro professor, desenvolvendo a *perspetiva dialética* da mesma, onde contempla um conjunto de sistemas ação-ideia, com base no qual os futuros professores poderão optar por três tipos de resposta face aos problemas derivados das práticas de ensino: a *concordância estratégica*, em que o indivíduo submete-se às exigências da situação, mas mantendo certas reservas ao fazê-lo; o *ajustamento internalizado*, onde o indivíduo cede às exigências da situação, crendo que contribuem para obter os melhores resultados e a *redefinição estratégica* onde o futuro professor procura ativamente mudar a hierarquia dos comportamentos aceitáveis dentro de uma instituição.

Neste âmbito, ao admitir-se o carácter recíproco do processo de socialização, indiretamente está a prever-se o envolvimento dos próprios professores na sua formação. Embora exista esta diferença fundamental entre as perspetivas funcionalista e a dos modelos dialéticos, ambas apresentam algumas semelhanças. Estas duas perspetivas remetem para a aprendizagem individual de um papel instituído de que resulta o ajuste situacional do indivíduo na cultura de uma profissão.

Muitos investigadores, tais como: Cavaco (1993), Marcelo (1999b), Flores (2000), Tardif (2002) e Pereira (2006), consideram o início de carreira como o período potencialmente problemático tendo em vista as implicações que o início da prática profissional tem para o futuro profissional do professor, em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional. Considera-se que é nos primeiros anos de prática profissional que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de ensino.

Marcelo (1998) considera que o professor principiante tem que apreender os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão, integrando-os na sua identidade e, simultaneamente, adaptar-se ao contexto onde desenvolve a sua atividade profissional.

O processo de socialização permite assim, que os indivíduos assimilem as regras e as práticas dos seus grupos sociais e que haja transmissão cultural através da vivência de variadas

atividades (Dubar, 1997). As relações que se estabelecem entre os elementos de uma escola permitem que as regras estabelecidas se aceitem formalmente ou tacitamente.

Autores como Marcelo (1999b) e Lima (2006) têm destacado nalguns estudos a importância da investigação de aspetos relativos à etapa de iniciação na carreira docente, para que essa etapa seja vista como o período mais importante no desenvolvimento da carreira docente, mas também o momento mais complexo, marcado por momentos de tensão e dúvidas diante de uma fase cheia de novidades.

Pelo seu lado Tardif (2004, p.79) considera que este período de ingresso na profissão “exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo, gradualmente, construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o sentido da realização da própria profissão”.

Do mesmo modo, Huberman (1989) observa que o primeiro ano na docência se reveste de uma importância particular, uma vez que o professor passa da condição de aluno ao controle de uma turma. Esta passagem caracteriza-se, na maioria das vezes, pela ausência de mediação institucional e um isolamento profissional. Demailly (1991) fala mesmo de uma solidão física. Desta forma, o professor é obrigado a aprender por si só e a procurar as soluções para os problemas com que se vai deparando. Esta solidão obriga a uma auto socialização acelerada, reforçando, por conseguinte, um sentimento de individualismo.

Baillauqués, citado por Anjos (2007), descreve este período como sendo um momento de mal-estar profundo, que se traduz por um sentimento de angústia, de incapacidade e de solidão que conduz a uma crise de identidade.

Num estudo longitudinal que abrange dois anos, (desde o último ano de preparação profissional até ao fim do 1º ano docente), Zeichner e Tabachnick (1985, p.14) analisam o percurso de socialização de quatro professoras principiantes, com base em entrevistas e depoimentos pessoais. Os autores concluem que “a adaptação de professores principiantes às regularidades institucionais não pode ser tomada como transmissão e que os professores do primeiro ano, pelo menos sob algumas condições, podem ter um impacto criativo sobre a sua profissão e sobrevivência”.

No entanto, os estudos sobre a influência exercida pelos professores principiantes a nível das instituições, dos colegas e dos alunos, que certamente iriam contribuir para uma melhor compreensão deste processo de socialização, ainda estão por realizar.

Em conclusão, o processo de socialização dos professores principiantes, “parece oscilar entre o paradigma interativo em que, numa perspetiva sistémica, o processo de socialização resulta de influências múltiplas entre quem entra na profissão e quem o acolhe, e o paradigma normativo, seguindo o ajustamento internalizado ou o *compromisso estratégico*, adaptando-se às estruturas existentes no ambiente profissional em que se integraram” (Silva, 1997, p.69), este é um processo que não termina com o período de preparação profissional, mas que tem lugar ao longo de toda a carreira.

À construção da identidade profissional está inerente o processo de socialização, constituindo uma componente essencial tanto das práticas como das representações dos professores.

### 3. Desenvolvimento Profissional

No contexto atual, os professores e a escola encontram-se inseridos num mundo determinado pela mudança, pela incerteza e pela crescente complexidade, na medida em que têm que assumir o entendimento com a educação para todos, pelo reconhecimento da importância da formação ao longo da vida, a ênfase no trabalho em equipa e na colaboração e, por outro lado, com o aumento das desigualdades sociais, com o abandono escolar, com políticas que atribuem cada vez menos recursos (económicos, humanos) à educação.

Delimitados por um lado, com novos desafios e, por outro, com pressões que exigem dos professores um novo agir profissional, Day refere que “os professores (re) analisem e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos” (2001, p.25). Ou seja, não basta ser profissional, tem que se agir como profissional. Contudo, é natural que sem um desenvolvimento profissional contínuo, as conceções sobre si próprios enquanto docentes seja visto de forma redutora, no qual não se operam processos de mudança.

Muito embora saibamos que para o exercício da função docente é condição necessária ter obtido uma qualificação profissional, não obstante, esta é uma condição insuficiente. Para o efeito é necessário desenvolver-se de forma contínua ao longo de toda uma carreira profissional, subentendendo “desenvolver-se” como evolução e continuidade no decorrer do processo de formação que deverá ser perspectivado ao longo da vida.

Assim, a formação contínua de professores, diferencia-se de outros conceitos como a reciclagem, na medida em que não assume um carácter pontual e de atualização, mas, e de acordo com Garcia Alvarez (1987) citado por Marcelo (1999b) é uma “atividade que o professor realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo conducente a um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou de preparação para o desempenho de novas tarefas” (p.136).

Considerando a importância de um desenvolvimento profissional de professores centrado na escola, Canário (1997), Marcelo (1999b), Day (2001) e Thurler (2002), consideram que o desenvolvimento profissional acontece no contexto de desenvolvimento da organização em que os professores trabalham, por oposição a uma oferta de formação, formalizada e descontextualizada. O saber profissional dos professores só pode ser construído a partir da

experiência vivida no contexto onde se encontra inserido e da reflexão crítica dessa mesma experiência, conduzindo desta forma à realização de novas aprendizagens. O desenvolvimento profissional passa por superar a concepção individualista das práticas de formação, para se inserir num contexto de desenvolvimento organizacional.

A este respeito Howey (1985), citado por Marcelo (1999b), destaca seis dimensões do desenvolvimento profissional: *o desenvolvimento pedagógico*, ou seja, o aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe. *O Conhecimento e compreensão de si mesmo*, que pretende que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto realização de si próprio. *O desenvolvimento cognitivo*, que se refere à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. *O desenvolvimento teórico*, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. *O desenvolvimento profissional* através da investigação e *o desenvolvimento da carreira* mediante a adopção de novos papéis docentes. Atualmente, os professores deparam-se com inúmeros desafios, entre os quais, o de reinventar a escola enquanto local de trabalho e a si próprios, enquanto membros de uma classe profissional. Terão que reinventar novas práticas pedagógicas, no sentido de melhor responder à heterogeneidade das necessidades dos alunos, reinventar as suas relações profissionais, quer com colegas, quer na organização do trabalho no interior da sua escola. É fundamental, hoje em dia, os professores não continuarem a ser vistos como executores, mas como nos refere Thurler “atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências a curto ou médio prazo” (2002, p.90).

Em síntese, os professores aprendem ao longo de toda a sua carreira, contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência poderá limitar o seu desenvolvimento profissional, pelo que se torna fundamental que no decurso da sua carreira tenham oportunidades de participar em atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação, repercutindo-se na melhoria da qualidade do ensino, das escolas e dos próprios.

#### **4. O Ano Probatório na Carreira Docente**

A investigação desenvolvida em vários países tem revelado que a falta de apoio aos professores principiantes nos primeiros anos de exercício das suas funções pode comprometer a qualidade do ensino e provocar a desilusão, marcando de forma muito negativa o desenvolvimento profissional do novo professor. Mesmo sem a presença ou influência de dados investigacionais, impõe-se-nos a percepção de que o início da carreira docente é uma etapa fundamental e marcante para o resto e sequência da carreira, quer pelo ângulo das suas dificuldades, quer por possíveis perspetivações que com ele se abre. Pelo que se torna importante tomar medidas que apoiem os professores principiantes neste período inicial da sua vida profissional.

Muitos estudos exploratórios e descritivos, onde sobressaem, entre outros, os estudos de Fuller (1969), Fuller e Brown (1975), Lacey (1977), Vonk (1983), Veenman (1984), Zeichner e Tabachnick (1985), Bennet (1991), Bullough (1992, 1993) e, entre nós, Silva (1994), Flores (2000) e Pereira (2006) têm-se debruçado particularmente sobre os problemas e as vivências ocorridos no primeiro ano de exercício docente, com o propósito fundamental, entre outros de recolha de informação para definição de programas de indução, que minorizem os problemas dos principiantes.

Numa revisão da literatura sobre formação de professores em Portugal, Esteves (2006) alertou para o facto de após a formação inicial, a entrada na carreira docente dos professores necessitar de ser apoiada por um período de indução.

Para Tickle (2000), este período de indução é a fase que articula a formação inicial com a entrada na carreira e a aprendizagem ao longo da vida e refere-se ao primeiro ano de exercício de funções docente.

De acordo com (Flores, 1999), pressupõe-se que durante o período de indução, o professor principiante compreenda os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos que estão associados às suas funções de docente.

Apesar de este período de indução estar regulamentado, em Portugal, desde o final dos anos oitenta, tem-se verificado um desfasamento entre o quadro legal e a prática (Flores e Ferreira, 2009).

Em alguns países, o processo de indução é diferente do período probatório, uma vez que este pressupõe que haja avaliação. No entanto, no contexto nacional, o período de indução e o período probatório coincidem.

Em Portugal, há referências ao período de indução nos Decretos-Lei n.º344/89 (artigo 26 no ponto 2) e no n.º 139-A/90 (preâmbulo). É ainda referido no artigo 27º do Decreto regulamentar n.º 2/2008, no Despacho n.º 21666/2009 e no artigo n.º 31 do Estatuto da carreira Docente (Decreto-Lei n.º15/2007), com alterações no mais recente Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

Apesar de contemplado no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007), só foi regulamentado através da publicação do Despacho n.º 21666/2009, de setembro de 2009, em que estabelece que o período probatório tem a duração mínima de um ano escolar que corresponde ao primeiro ano de exercício efetivo de funções de professor.

Este período promove o apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes e a sua integração e participação na escola. É ainda objetivo do período probatório a verificação da capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, desempenho esse que é definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.

Ainda segundo o Despacho n.º 21666/09, o professor que se encontra no período probatório é acompanhado e apoiado no plano didático, científico e pedagógico por um *professor titular*, denominado por *professor mentor*, que detenha formação nas áreas de Organização Educacional e Desenvolvimento Curricular, Supervisão Pedagógica ou Formação de Formadores.

De acordo com este documento legal, ao *professor mentor* compete:

- a) *Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didática;*
- b) *Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respetiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria;*
- c) *Avaliar o trabalho individual desenvolvido, no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente;*

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

O quadro normativo que implementa o período probatório define com clareza os objetivos do referido período, as funções do professor de apoio e o modo como deve proceder para executar a sua tarefa de uma forma eficaz.

Consideramos, em termos legislativos, que o acompanhamento do professor principiante, durante o período probatório, está delineado para promover a integração do professor principiante na escola e nas tarefas escolares. Nesse sentido, as ideias defendidas parecem convergir com as evidências teóricas e com as práticas mais comuns noutros países, onde a implementação de programas de indução, aumenta as taxas de sucesso dos professores principiantes, melhorando a sua atuação docente, e diminuindo o abandono da profissão.

No entanto, e apesar de legislado, em Portugal, as práticas de acompanhamento dos jovens professores no primeiro ano de inserção na profissão continuam a ser quase inexistentes.

**2.<sup>a</sup> Parte**  
**Estudo Empírico**

---

## Capítulo I - A Metodologia da Investigação

É nosso propósito neste capítulo apresentar de modo fundamentado as opções metodológicas tomadas para a concretização deste estudo, associando os seus objetivos com a necessidade de o abordar como um fenómeno educativo específico em toda a sua complexidade e nas condições reais em que se desenvolve.

Com esta finalidade apresentar-se-ão em seguida os procedimentos de natureza metodológica, nomeadamente, os objetivos do estudo e as questões orientadoras, o paradigma e *design* do estudo e os processos utilizados na recolha, tratamento e análise de dados, assim como a nossa perspetiva sobre o papel do investigador numa pesquisa desta natureza.

### 1. Objetivos do estudo e questões orientadoras

A finalidade central deste trabalho, como anteriormente enunciado é descrever e compreender o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira, identificar as dimensões mais relevantes dessa inserção, os factores que o condicionam e os contextos que o limitam ou facilitam. Com este propósito, recorrendo à técnica de entrevista semiestruturada, entrevistámos seis ex-alunos da ESE no sentido de aprofundar o objeto de estudo.

Resultaram assim as seguintes questões que, no seu conjunto, orientaram o desenvolvimento deste estudo:

- 1) Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão?
- 2) Quais as principais dificuldades / problemas com que se defrontaram os novos professores na inserção na profissão?
- 3) Como atuam os professores 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?

## **2. Paradigma e *design* do estudo**

A escolha do paradigma de investigação deve ser determinada pelas características do objeto de estudo.

Assim, o estudo centra-se nos professores principiantes e tem como finalidade compreender e descrever as suas experiências no contexto do seu desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa insere-se no paradigma interpretativo, com recurso particular a abordagens narrativo-biográficas (através da utilização da entrevista semiestruturada a 6 professores).

O instrumento de recolha de dados utilizado foi a 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.

Assim, e considerando os objetivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação qualitativa.

É nosso propósito aceder ao significado que estes professores atribuem às experiências que realizam, ou seja ao modo como compreendem e interpretam os seus mundos, assim como aos efeitos dessas experiências no modo como vivem e desempenham a profissão.

Perante estes objetivos, pareceu-nos adequada uma posição epistemológica cujo interesse principal seja o de aceder ao significado humano (Erikson, 1986). Optámos assim, por uma perspetiva metodológica que procure entrar no mundo pessoal dos sujeitos, ou seja uma perspetiva que nos leva a perceber como interpretam as situações, que significados lhes atribuem, uma perspetiva que se centre na descrição e na compreensão do que é único e particular nos sujeitos e não no que é generalizável.

Também Best (1981, p.159) sublinha que “a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados. Uma razão é que as pessoas, geralmente, preferem falar a escrever”.

Seguimos a ideia de Ghiglione e Matalon (2001) quando afirmam que a entrevista é particularmente indicada para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, permitindo “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicitar” (Ghiglione e Matalon, 2001, p.13).

A opção pela investigação qualitativa deve-se à exigência manifestada pela natureza do tema, o recurso à metodologia qualitativa não só, privilegia a compreensão dos comportamentos a partir das representações dos professores participantes, como também a recolha dos dados realizada no contacto direto com os mesmos e com os contextos, permitindo-nos conhecer e compreender os pontos de vista dos sujeitos para, posteriormente, procedermos à sua interpretação. “A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (Bogdan e Biklen, 1994, p.287).

A este respeito, Bogdan e Biklen (1994) advertem-nos sobre as principais características de um estudo qualitativo:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo como instrumento principal, o investigador;
- A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos traduzem-se em palavras ou imagens;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado final ou produto;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, as questões qualitativas vão-se construindo em função desses dados recolhidos;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa com objetivo de perceber o que os sujeitos experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e a forma como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

Trata-se de um estudo exploratório e dado o número reduzido de sujeitos em estudo, os seus resultados não visam a generalização.

Assim, esta pesquisa inscreve-se numa linha de abordagem essencialmente interpretativa. O paradigma interpretativo, igualmente designado de qualitativo, fenomenológico, naturalista, ou etnográfico, engloba um conjunto de correntes humanístico-interpretativas, cujo interesse se centra no estudo dos diferentes significados das ações humanas (Erikson, 1986).

Vários autores sugerem a necessidade de se levarem a cabo diligências para que as interpretações efetuadas neste tipo de estudos possam ser consideradas credíveis.

Sugerem igualmente a triangulação, ou seja a confrontação da informação recolhida de fontes diversas (Erikson, 1986; Ludke e André, 1986). Considera-se ainda a importância de envolver os participantes no estudo no processo de interpretação e análise de dados, mais precisamente, centra-se no significado humano da vida social e na sua clarificação por parte do investigador, valorizando a compreensão e a explicação, opondo-se deste modo a uma investigação positivista que enfatize uma causalidade temporal ou o estabelecimento de relações de causa e efeito.

### **3. Participantes do estudo**

Este estudo é constituído por 6 participantes, ex-alunos de duas turmas da Licenciatura em Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, da Escola Superior de Educação de Lisboa, que concluíram a sua formação inicial no ano letivo 2009/2010. Todos eles foram convidados para participar no estudo pelo investigador telefonicamente. Nem todos aceitaram participar, pelo que dentro do universo de participantes que aceitou colaborar na investigação, foram selecionados aleatoriamente seis ex-alunos que, colaboraram no aprofundamento das questões objeto de estudo, através da técnica de entrevista semiestruturada.

Ghiglione e Matalon (2001, p.21) postulam, por sua vez, que “(...) é necessário que a amostra, neste os os participantes apresentem características idênticas às da população, isto é, que seja representativa”.

No quadro nº 1 que se segue expomos de modo detalhado alguns dados considerados relevantes no contexto do estudo, sobre o perfil destes participantes.

**Quadro nº 1: Caraterização dos participantes**

Formação académica	Sexo	Idade	Nº anos experiência profissional	Nível de ensino de experiência profissional	Anos da escolaridade em que trabalhou	Estabelecimento de ensino
Licenciatura – 1º CEB	F	23	1	1º Ciclo	4º ano	Particular e Cooperativo
Licenciatura – 1º CEB	F	23	1	1º Ciclo	1º ano	Particular e Cooperativo
Licenciatura – 1º CEB	F	24	1	1º Ciclo	2º ano	Particular e Cooperativo
Licenciatura – 1º CEB	F	23	1	1º Ciclo	1º e 2º anos	Particular e Cooperativo
Licenciatura – 1º CEB	F	25	1	1º Ciclo	3º ano	Particular e Cooperativo
Licenciatura – 1º CEB	M	22	1	1º Ciclo	4º ano	Particular e Cooperativo

Com base na análise dos dados expressos no quadro nº 1 é possível enunciar que todos os participantes são detentores de licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico e que têm um ano de experiência profissional prestado em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. A idade dos participantes situa-se entre os 22 e os 25 anos e existe uma maior representatividade de participantes do sexo feminino.

#### **4. Caraterização dos contextos de trabalho dos participantes**

O primeiro ano de exercício da profissão dos participantes foi realizado em estabelecimentos de ensino particular, dois na cidade de Lisboa e quatro na periferia da cidade.

As escolas onde três dos participantes no estudo desenvolveram a sua atividade profissional, são estabelecimentos de pequena dimensão sustentados por uma estrutura familiar que, devido à atual crise socioeconómica que Portugal atravessa, têm-se deparado com muitas dificuldades económicas, pelo que dois dos participantes no estudo já não se encontram aí colocados devido à extinção dos postos de trabalho.

Dois dos participantes desenvolvem a sua atividade profissional em colégios de estrutura média com vários anos de existência.

Uma das participantes do estudo integra um grupo de professores que se encontra a lecionar num colégio de estrutura média que iniciou o seu funcionamento no ano letivo 2010/2011.

Durante o primeiro ano de exercício da profissão todos os participantes no estudo desenvolveram a sua atividade profissional em regime de contrato a termo.

## **5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

### **5.1 A entrevista**

A entrevista é uma das “ferramentas” mais utilizadas na investigação social e educativa, sobretudo no contexto da metodologia qualitativa. É uma técnica de recolha de dados que permite obter informações através da relação dialógica entre duas ou mais pessoas.

Mais especificamente, Bisquerra (1989, p.103) define a entrevista de investigação como “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”.

A entrevista consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social como a conversação. Porém, apesar de a entrevista ser considerada um método de recolha de informações, Bardin (2009) refere que, no sentido mais rico de expressão, o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão fecundos quanto possível.

A técnica da entrevista é um dos modos mais eficazes para aprofundar as questões e, por outro lado, para abordar, de uma forma mais globalizante, o percurso do vivido profissional dos professores. Daí o seu alargamento a outros contextos da sua experiência de vida, valorizando-se, deste modo, experiências que não são formalmente reconhecidas, mas que foram consideradas como significativas pelos professores entrevistados do ponto de vista da

aquisição de competências e do seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, e como salienta Patton (1990), a entrevista permite que os professores relatem o seu pensamento, nas suas próprias palavras, de forma a expressar as suas perspetivas pessoais.

Considerando este estudo, é a entrevista semiestruturada (Quivy e Campenhoud, 2008) a que melhor se adequa, na medida em que, após um guião inicial, elaborado pelo entrevistador, o entrevistado, como referem Marconi e Lakatos (1990), tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Do mesmo modo, Quivy e Campenhoud (2008, p.194) consideram a entrevista semiestruturada, ou semidiretiva, no sentido em que “não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas”.

Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista”.

O recurso à entrevista semiestruturada tem por objetivo permitir aos entrevistados explorarem, de forma flexível e aprofundada, os seus relatos, e dar-lhes, deste modo, oportunidade de verbalizarem aspetos relativos às suas experiências profissionais enquanto professores principiantes.

Valles (1997) destaca como principais vantagens deste tipo de entrevista, as seguintes:

- 1- a possibilidade de acesso a uma grande riqueza de informação (contextualizada e através das palavras dos sujeitos e das suas perspetivas);
- 2- a possibilidade do(a) investigador(a) esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;
- 3- fornecer a possibilidade de na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos. Desta forma, deixámos, tanto quanto

possível, “andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy e Campenhoud, 2008, p.194).

O guião (cf. Anexo 2) elaborado com base no referencial teórico, particularmente nos dados dos estudos sobre o tema, foi em seguida submetido a apreciação de dois professores peritos na matéria, seguida da sua aplicação a duas professoras principiantes que não fazem parte dos professores estudados. Este procedimento teve como objetivo a validação do guião da entrevista e o treino do investigador, pois, como salienta Bisquerra (1989, p.103), “isso permite evitar erros inevitáveis”.

Do mesmo modo, como aconselham vários especialistas na matéria, nomeadamente Fox (1987, p.629), “a realização do estudo prévio permite estimar as características do instrumento a utilizar”. Deste modo consideramos que, na sua versão final, o instrumento permitiu encaminhar a entrevista para os objetivos (gerais e específicos) do estudo, atrás enunciados, e de cada vez que o entrevistado deles se afastava, colocar as perguntas às quais o entrevistado não chegava por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (Quivy e Campenhoud, 2008).

Neste sentido, possibilitámos a cada entrevistado a liberdade de falar sobre os conteúdos específicos em estudo, bem como outras questões que considerasse importantes e que não estavam formuladas no guião, fornecendo, deste modo, informações relevantes.

Assim, as entrevistas não respeitam com rigor o seguimento das questões, nem a linguagem constante no guião.

Para a utilização adequada deste instrumento de recolha de dados, sustentámo-nos em vários autores, nomeadamente Best, (1981); Hérbert-Lessard et al, (1994) e Ghiglione e Matalon, (1997). Deste modo, estivemos atentos aos momentos que precederam o início da entrevista que são considerados de grande importância “para que o entrevistado se descontraia e não se sinta empurrado” (Hérbert-Lessard et al, 1994, p.165). No decurso da entrevista e, baseando-nos em Ghiglione e Matalon (1997, p.90) tivemos em atenção as exigências apontadas, nomeadamente, “a linguagem utilizada deve ser clara e acessível (...) o entrevistado deve ser motivado a responder para que a informação recolhida seja a mais alargada possível”.

Fox (1987, p.607) designa este tipo de entrevista de ‘entrevista não estruturada’ em que o “guião da entrevista serve para recordar ao entrevistador os temas que tem de tratar. Embora enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação”. Bogdan e Biklen (1994) designam-na de entrevista semiestruturada e admitem que se possa recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas. Best (1981, p.160) considera que “um esquema, um inventário ou uma lista de *control*, escritos, proporcionarão um plano prévio para a entrevista, evitando a possibilidade do entrevistador fique sem algum dado importante e necessário”.

## **5.2 Procedimentos seguidos**

Contactámos previamente cada entrevistado, com o objetivo de certificar a sua disponibilidade para colaborar no estudo, solicitar a sua participação e definir o local e a data para efetuar a entrevista.

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

As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2011 e fevereiro de 2012 e concretizaram-se, por sugestão dos entrevistados, em horário pós-laboral numa sala da Escola Superior de Educação de Lisboa. No local apenas se encontravam o investigador e o entrevistado, a quem foi pedida permissão para gravar em áudio a entrevista. Este procedimento permitiu-nos transcrever na íntegra todo o conteúdo dos discursos e efetuar adequadamente a codificação dos dados recolhidos para uma análise posterior. A duração global de cada entrevista foi variável, de acordo com o tempo que cada entrevistado necessitava para se expressar, oscilando entre 60 e 80 minutos.

Os entrevistados foram codificados respetivamente por E1, E2, E3, E4, E5 e E6, no sentido de assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações prestadas. Do mesmo modo,

procedemos à supressão no texto dos nomes das pessoas, localidades e escolas que poderiam quebrar estes princípios (cf. Anexo 3).

Depois de transcritas, as entrevistas foram dadas a ler aos respetivos entrevistados para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerassem pertinente, prática que Kvale (1996) designa por “re-interview”. Assim, todas as entrevistas foram validadas pelos respetivos entrevistados. Apenas um dos entrevistados acrescentou por escrito algumas informações em várias respostas, dado se apresentarem em sua opinião algo vagas.

Embora esta técnica desencadeie algumas críticas, como realça Flores (2003b), é-lhe reconhecida a sua relevância em termos de validade, na medida em que o “memberchecking” (ou “respondentvalidation”), a par da triangulação são “meios de testar a validade de uma determinada investigação de natureza qualitativa (Guba e Lincoln, 1991)” e, pelo facto de poderem “contribuir para suscitar novas ideias e dados para o processo de análise” (Flores, 2003b).

## **6. Técnicas de tratamento dos dados**

### **6.1 Análise dos dados qualitativos: A análise de conteúdo**

No que respeita ao procedimento da análise de conteúdo que utilizámos para as entrevistas, estamos conscientes que se trata de um processo complexo e, como salienta Kaufmann (cit. por Leite, 2002, p.264), “ Toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que é estritamente impensável poder dar conta da totalidade. Por isso, qualquer que seja a técnica de análise de conteúdo, ela é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua integralidade ou da sua verdade escondida”.

Não obstante, tentámos ultrapassar esta situação através de processos de validação, como explicaremos detalhadamente em seguida.

No que respeita à análise de dados recolhidos através da técnica de entrevista semiestruturada recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Esta técnica permite a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objetivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual. Bardin (2009) considera que a análise de conteúdo oferece a faculdade de tratar, de forma organizada, informação e depoimentos que apresentam um certo nível de profundidade e complexidade que é o que acontece com entrevistas semiestruturadas.

Após a leitura flutuante (Bardin, 2009) dos discursos dos entrevistados, procedemos a uma análise categorial definida por Bryman e Cramer (1992, p.959) como o “número de vezes que algo ocorre”. Categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

As categorias não foram definidas à partida, emergiram a partir dos discursos dos sujeitos. Procedeu-se, deste modo, a uma categorização emergente (Bardin, 2009, p.119) em que “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...) O título conceptual da cada categoria, somente é definido no final da operação”. Fundamentamo-nos também em Vala (1986, p.111) quando afirma que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita a *priori* ou a *posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”. No nosso caso, o guião da entrevista obedeceu a objetivos gerais e específicos (cf. Anexo 2), que, de certo modo, ajudaram a identificar as categorias mais gerais. O procedimento que seguimos permitiu-nos classificar os diferentes elementos provenientes das entrevistas “segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 2009, p.37).

Durante o processo de categorização suportámo-nos nas regras apontadas por Bardin (2009) homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes. No entanto, também nos alicerçámos em L'Écuyer (1990, cit. in Leite, 2002), na medida em que toma uma postura diferente em relação ao princípio de exclusividade como uma exigência das categorias de análise, considerando que “o princípio da exclusividade elimina relações reais entre elementos do texto; a classificação de um mesmo enunciado simultaneamente em duas categorias melhora a análise das relações existentes entre os diferentes elementos do fenómeno estudado; a razão de ser das categorias é juntar o que tem o mesmo sentido, e não as mesmas palavras, frases ou enunciados; a perda de sentido em que se incorre pelo

cumprimento do princípio da exclusividade torna difícil vê-lo como um meio de salvaguardar a “objetividade” da análise de conteúdo”. (L’Écuyer, 1990, cit. in Leite, 2002, p.271)

No entanto, L’Écuyer (1990) lembra que as categorias devem ser suficientemente diferentes de modo a evitar “recoberturas” inúteis de uma parte.

O processo de análise de conteúdo dos dados qualitativos foi ainda, tal como anteriormente exposto, validado por duas professoras no sentido de verificar se os dados obtidos eram representativos para o nosso estudo e se as variáveis selecionadas tinham as designações adequadas, bem como o processo de codificação da informação. Esta atuação permitiu uma maior clarificação e sistematização da categorização efectuada.

Destacamos ainda o facto de neste processo de categorização termos adotado o critério semântico (Bardin, 2009) que se baseia no recurso a categorias temáticas. Uma análise temática não é mais que a identificação de temas num discurso. Realizámos, num primeiro momento uma análise vertical, ou seja, “aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente (Ghiglione e Matalon, 2001, p.223) e, em seguida, realizámos uma análise horizontal tratando “cada um dos temas, destacando as diferentes formas sob as quais ele surge nos sujeitos investigadas” (Ghiglione e Matalon, 2001, p.223).

No quadro destas ideias, consideramos que esta fase de definição de categorias de análise foi crucial, na medida em que nos permitiu simplificar o material recolhido e, desta forma, permitir fazer inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos. Como salienta Bardin (2009), é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas.

## 6.2. Etapas seguidas para o tratamento e análise das entrevistas

Para a análise e tratamento de dados recolhidos através de entrevista recorreu-se à análise de conteúdo, que na visão de Bardin corresponde a “(...) *um conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (2009, p.33). Um método empírico, que depende do tipo de discurso usado pelos participantes no estudo e do tipo de interpretação que se pretende.

Esta técnica de tratamento de dados, apresenta características que louvam a sua natureza, como o facto de ser “(...) *um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar*” (Esteves, 2006, p.107). É uma técnica pressupõe a redução de palavras de um determinado texto em poucas categorias de conteúdo de um determinado estudo, baseada em regras de codificação, sendo o papel do investigador procurar estruturas e regularidades nos dados de forma a obter resultados contáveis. As unidades de análise podem organizar-se em categorias concetuais e essas categorias podem representar elementos de uma teoria que se pretende aferir.

As vantagens deste tipo de análise na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2008) são a obrigatoriedade de distância por parte do investigador em relação às interpretações espontâneas, sendo necessário “(...) *analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito*” ( p.230), e ainda um rigor metódico e sistemático por parte do investigador.

Para o tratamento e análise das entrevistas seguimos as seguintes etapas propostas por Vala (1986):

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

processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p.104).

Após a realização da leitura integral das entrevistas que permitiu a familiarização e o envolvimento com o discurso e ideias principais dos participantes, procedeu-se à seleção de unidades de significação a codificar e identificaram-se as principais dimensões, categorias e subcategorias.

Este processo permitiu a organização do material, de forma a encontrar semelhanças e contrastes, tendo sempre presente os objetivos da investigação. Os dados foram organizados e agrupados por unidades, permitindo uma descrição das características do conteúdo, escolhendo-se as unidades de registo e a seleção de regras de contagem (enumeração) (cf. Anexo 4).

A seleção de categorias (classificação e agregação) é representada por um conceito que engloba um grupo de elementos, designadamente, as unidades de registo, com características comuns, tendo sido essa categorização que permitiu reunir e correlacionar grupos de acontecimentos. Visto algumas das categorias abrangerem vários conceitos, identificou-se subcategorias para cada categoria.

Depois de identificadas as categorias, procedeu-se ao tratamento dos resultados comparando-se os enunciados e ações entre si, inferindo-se e interpretando-se, “(...) *no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer em profundidade certas afirmações/constatações aparentemente superficiais*” (Coutinho, 2011, p.196). Ao longo dessa interpretação, olhou-se atentamente para os referenciais teóricos, de forma sustentar o estudo, uma vez que, a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica conferirão sentido a uma mais credível e rigorosa interpretação (Esteves, 2006; Bardin, 2009).

## **7. Aspetos éticos e deontológicos do investigador**

Importa ainda destacar os cuidados de natureza ética necessários ao desenvolvimento de estudos de natureza interpretativa, particularmente neste tipo de estudos dado a proximidade

do investigador com os sujeitos do estudo. Estas questões envolvem diversos aspetos. O primeiro deles relaciona-se com o consentimento informado dos participantes.

A investigação que se apoia no paradigma interpretativo procura a compreensão e a apreensão do significado dos fenómenos. Deste modo o investigador não deve formular juízos de valor sobre o objeto de estudo. Para que tal se torne realidade importa que sejam bem definidos os objetivos do estudo e que estes não suscitem dúvidas para ambas as partes, investigador e investigados. Ao investigador cabe o papel de procurar interpretar e compreender os significados dos sujeitos.

A presença do investigador e a sua influência no fenómeno em estudo são, por nós assumidas como existentes.

## Capítulo II - Apresentação dos Resultados

Após a análise dos dados obtidos, através da análise de conteúdo, às entrevistas semiestruturadas realizadas aos 6 participantes do estudo é agora nossa intenção apresentar os resultados emergentes desse processo de análise.

### 1. Motivação para a escolha da profissão

No que respeita à escolha da profissão, a análise dos dados permite confirmar que, todos os participantes no estudo escolheram o 1º Ciclo do Ensino Básico por duas razões: intrínsecas e extrínsecas. Razões de *natureza intrínsecas*, ou seja a motivação pessoal pelo ensino, mais precisamente o gosto por ensinar, o prazer de contribuir para o desenvolvimento de alguém.

*(...) desde sempre gostei muito da parte do ensino, da parte da educação, de ajudar alguém no seu desenvolvimento. E1*

No que respeita a razões de *natureza extrínsecas*, ou seja, razões justificadas por aspetos exteriores à pessoa os participantes destacam as recordações da infância, as memórias positivas experimentadas na Escola Primária resultante das competências pessoais e profissionais reconhecidas na sua professora do 1º ciclo e ainda razões de natureza familiar, a identificação com familiares ligados ao ensino.

*(...) eu acho que foi um bocadinho influência da tia, tenho uma tia que também é professora e ela passou-me esse gosto. E6*

Em dois dos casos estudados os participantes oscilaram entre a escolha da Licenciatura em Educação de Infância e em 1º ciclo do Ensino Básico, tendo-se decidido pela candidatura em 1º ciclo. Um dos casos vacilou entre o ensino do Inglês e a lecionação no 1º Ciclo do Ensino Básico. Apenas dois dos participantes escolheram como primeira opção e sem hesitação ser

professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que dos dois uma explicita o desejo pela realização da Formação Inicial na Escola Superior de Educação onde veio a ingressar e concluir o curso.

*(...) O que eu quis sempre ser... foi mesmo ser professora do 1º ciclo e aqui na ESE. E5*

Não obstante, no presente todos se sentem realizados com a escolha efetuada considerando que não se veem a fazer outra coisa.

*(...) Neste momento se estivesse a entrar na faculdade voltava a escolher o 1º ciclo sem dúvida. E2*

*(...) Mas hoje olho e digo: “é aqui no 1º ciclo que eu quero estar e não me vejo a fazer outra coisa.”E1*

Muito embora realizados e reconciliados com a escolha efetuada, dois dos participantes explicitam a necessidade de continuar estudos no contexto da psicologia do desenvolvimento e os restantes noutras áreas do conhecimento, designadamente, em metodologia da Língua Portuguesa, da Matemática e das Ciências da Natureza, assim como em temáticas como indisciplina na sala de aula, no sentido de uma melhor preparação para o desempenho docente e numa perspetiva de formação ao longo da vida.

*(...) optei por ir para professora do 1º ciclo e espero mais tarde fazer formação relacionada com psicologia... para aprofundar mais o conhecimento sobre a criança, para melhorar. E4*

*(...) gostava também de fazer formação em metodologias, para ser melhor professora. O professor não pode parar de se formar. Tem que estar sempre atualizado. E3*

A análise dos dados deixa transparecer a preocupação por parte de todos os participantes face às dificuldades de colocação após a conclusão do curso inerente à escolha da profissão acarreta. Contudo, esta não se configurou constrangimento para a escolha realizada.

*(...) mas desemprego por desemprego optei por vir para aquilo de que gostava. No entanto futuramente gostava de tirar psicologia educacional, se tivesse ido para psicologia tinha que ser algo relacionado com crianças.***E5**

## **2. Média de entrada no curso**

Os participantes ingressaram no curso com uma média de respetivamente 13; 13,3; 13,4; 14; 14,37 e 17. Poderíamos ser levados a considerar que apenas um dos participantes conseguiria dispor de um leque de escolhas mais abrangente, não obstante este foi um dos que escolheu sem hesitar: ser professora do 1º ciclo do Ensino Básico.

## **3. Experiências da formação inicial**

### **3.1. Aspetos positivos**

Com base na análise dos dados é possível caracterizar as experiências vivenciadas por estes professores ao longo da Formação Inicial e os sentidos que lhes atribuem. Destacam-se aspetos positivos e alguns constrangimentos que contribuíram para deixar marcas menos positivas neste percurso formativo.

Dos aspetos positivos assumem particular destaque a *preparação científica e metodológica*. O Plano de Estudos do curso que é considerado muito adequado e bem organizado por três dos participantes.

*(...) A formação inicial, como aspetos positivos, aprendi imenso tanto em termos de conteúdos científicos como pedagógicos e mesmo humanos.* **E2**

*As aprendizagens realizadas* em termos globais e em especial as ocorridas no contexto de *algumas disciplinas* configuraram-se indispensáveis na preparação para o desempenho docente. Destas, salientam-se: as Metodologias Específicas, a Organização e o Desenvolvimento Curricular e a Psicologia.

*(...) acho que o curso estava adequado, a parte curricular estava bem estruturada e bem organizada. E5*

*(...) Gostei das disciplinas, acho que saí bem preparada. E4*

*(...) as metodologias foram muito importantes... as de L.P. de matemática ... O desenvolvimento curricular... para percebermos como organizar todo o trabalho. E6*

Não obstante, associada à importância de algumas disciplinas, surge *a pessoa do professor e a sua preparação e experiência profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico*, aspeto considerado pelos participantes do estudo como determinante na condução do percurso formativo dos candidatos a professor, através de dispositivos de formação baseados em modelos isomórficos e assentes numa maior articulação dos aspetos teóricos e práticos.

*(...) percebe-se logo os professores que conhecem o trabalho do 1º ciclo, ou que vieram do 1º ciclo. Com esses nós preparamos nas aulas atividades práticas baseadas no programa tal como o teremos que fazer depois com os alunos. E assim aprendemos melhor... não é só teoria. E4*

*Os estágios* configuraram-se de extrema importância na preparação para o desempenho docente, particularmente o estágio do último ano, por ter possibilitado uma maior aproximação à profissão docente. Os participantes no estudo estagiaram nos 4 anos de realização do curso. Não obstante, nem todas as experiências se revelaram positivas, pelo que poderemos verificar pelo apresentado no ponto seguinte.

*(...) O mais enriquecedor do curso, pelo menos no meu caso, são os estágios. O estágio do 4º ano. Esse foi sem dúvida o mais importante. E4*

*(...) é estar ali a fazer tudo... planificar... assumir a gestão do grupo.. avaliar... sempre com apoio dos professores . E6*

O sucesso do estágio passa igualmente pelo funcionamento do par e pela articulação do trabalho. De acordo com os participantes no estudo é imprescindível que as relações sejam de apoio, partilha, colaboração e entendimento, caso contrário todo o trabalho pode ficar comprometido. Por esta razão, todos os participantes referem a importância de se escolher alguém com quem se funcione bem, alguém que saiba ceder quando é necessário e que seja cúmplice nas decisões tomadas. Alguém que tenha o mesmo nível de investimento e o mesmo objetivo de realização de um bom desempenho. Caso contrário, o estágio e os seus resultados ficam seriamente comprometidos e constituem-se momentos de grande dificuldade e de sofrimento para alguns dos estudantes e até mesmo de desistência para alguns.

*(...) Em termos de estágios eu quando escolhi o colega com quem queria estagiar escolhi uma pessoa que também era trabalhadora como eu e com quem me dava bem, nunca arrisquei escolher um colega que não conhecesse bem. E2*

**O professor cooperante** é igualmente referido como fundamental para o sucesso do processo formativo dos estudantes. Neste contexto os participantes são unânimes em considerar que tiveram a oportunidade de trabalhar com professores cooperantes que se revelaram de apoio e suporte na orientação da planificação do trabalho com os alunos, na construção de materiais, no processo de avaliação dos alunos.

**A relação entre colegas** revelou-se igualmente de apoio e de suporte. Principalmente quando o par funcionava bem e a colaboração era eficaz. O bom funcionamento com o par e o grupo ajudava a ultrapassar alguns dos constrangimentos sem grandes dificuldades.

A análise dos dados permite destacar a existência de vários grupos no seio da turma dado que em grande parte das disciplinas havia trabalho de avaliação desenvolvido em grupo, mas que as relações eram pacíficas sem grandes conflitos.

*(...) Com os colegas tínhamos sempre vários grupos dentro da turma, nunca houve conflitos entre os grupos, a turma era muito unida. E5*

*(...) Em relação ao trabalho com os colegas ... eu sempre tive um grupo fixo de trabalho, à partida esse meu grupo de trabalho sempre correu bem, nunca variei muito. E4*

*(...) Sempre correu bem quer em termos de trabalho quer em termos relacionais. E3*

No que respeita à *relação com os professores*, a análise dos dados permite evidenciar a importância atribuída pelos professores principiantes às relações mantidas com alguns dos professores que, em seu entender, se destacavam pelas características pessoais facilitadoras do trabalho e de um maior investimento mesmo nos momentos mais difíceis e de sobrecarga de tarefas. Falam de professores que promovem o bem-estar dos alunos, através de relações mais encorajadoras e de afeto. Professores que revelavam gosto pelo ensino e prazer na atividade desenvolvida. Por esta razão alguns deixaram marcas positivas que perdurarão na vida destes professores. Foram professores que lhes serviram de modelo, que se constituíram como boas referências.

*(...) conheci alguns professores que tinham o gosto em ajudar e em colaborar para novas práticas. E5*

*(...) estes professores para além de professores são capazes de dizer uma palavra amiga quando têm que dizer...e isso ajuda, dá ânimo... dá vontade de ir à luta... eu gostava muito de ser lembrada como professora como os vou recordar a eles. E1*

Num dos casos, para além dos aspetos anteriormente enunciados, o gostar dos professores encontra-se igualmente relacionado com o gosto pela disciplina lecionada pelo respetivo professor.

*(...) Houve matérias e disciplinas em que eu estava mais à vontade e aí se calhar gostava mais dos professores. E5*

### **3.2. Aspetos negativos**

Apesar dos aspetos positivos enunciados no ponto anterior, dois dos participantes no estudo referem situações de algum constrangimento experimentadas nos *estágios* em alguns dos anos (2º e 4º anos).

Estes constrangimentos são identificados no acompanhamento por parte da **equipa de tutoria da Instituição de Formação** que, de acordo com a análise dos dados, num dos casos não se revelou suficiente e eficaz, levando o estudante a desistir por sentir defraudadas as expectativas criadas.

*(...) No estágio e aqui na ESE o acompanhamento não foi muito positivo com essa equipa de estágio eu desisti, não desisti, disse à minha orientadora de estágio que queria parar o estágio, queria refletir, queria melhorar...para num estágio seguinte poder melhorar e ter melhores opções. E1*

*(...) o estágio do último ano é aquele em que nós criamos mais expectativas porque vai ser o nosso último contacto antes de entrarmos no ativo e queremos um bom modelo, queremos aprender a estruturar uma prática desde o início... apanhámos quase o ano inteiro... e tive essa má experiência. E5*

*(...) no estágio do 4º ano a cooperante não aceitava um ponto de vista diferente e parecia que estava sempre à procura de um problema nas sugestões que eu dava e nas atividades que eu propunha. E4*

No que respeita aos **professores cooperantes**, nem todos se revelam com perfil adequado para o desempenho da função de supervisão. Alguns adotam práticas muito conservadoras, são descuidados não preparando com o devido cuidado o trabalho para os alunos, limitando os estudantes na experimentação e muitas vezes no feedback do processo de supervisão, para o qual nem sempre estão disponíveis.

*(...) a professora cooperante não preparava as aulas e chegava à sala, abria o manual e dava o que lhe apetecia, não havia uma continuidade do que tinha sido trabalhado no dia anterior. E4*

*(...) para mim no primeiro estágio aquilo não estava ser bem feito, logo não fazia sentido. E5*

Ao nível da **preparação metodológica** os participantes no estudo, identificam algumas lacunas na sua formação inicial que se configuraram de constrangimento na realização dos estágios. Estas lacunas de formação são identificadas na área da metodologia da língua portuguesa onde consideram não ter tido suficiente preparação no que respeita a métodos de leitura.

*(...) eu acho que é uma coisa má, o fato de em Língua Portuguesa dão-no outros métodos e não nos dão o João de Deus e nós podemos ser colocados numa escola onde se trabalha com esse método e pronto... temos que fazê-lo, pesquisar... e nem os outros aprendemos bem. E4*

Na metodologia da matemática, estudo do meio social e ciências da natureza, onde consideram que tiveram uma formação mais teórica por oposição a uma formação mais prática, sustentada em casos práticos, com base no currículo dos alunos do 1º ciclo.

*(...) Só acho que há poucas metodologias, pouca parte prática. É só teoria nas metodologias. E3*

*(...) Acho que era importante tanto na área língua portuguesa, como na matemática, como no estudo do meio, na parte das ciências... darem-nos mais casos práticos de situações que acontecem mesmo nas escolas e tendo em consideração o currículo estes alunos... não tanta parte teórica. E1*

*(...) acho que aqui na ESE fazem falta mais componentes práticas. E5*

No que respeita a algumas **disciplinas teóricas** os participantes, tecem-lhes igualmente algumas críticas, considerando que por vezes a abordagem era demasiado expositiva e pouco interessante.

*(...) Por exemplo história, acho que história foi a disciplina que eu menos gostei aqui na faculdade, era tudo muito teórico, muito massudo. E5*

Associada às disciplinas emergem aspetos negativos relacionados com as formas de trabalho propostas pelos professores - **o trabalho de grupo** - que na opinião dos participantes do estudo, são considerados por vezes inadequados devido à intensificação dos trabalhos de grupo solicitados, sem planeamento entre os vários professores, o que por vezes implica que a quantidade se sobreponha à qualidade. Por vezes para responder aos pedidos dos professores os estudantes têm que dividir trabalhos entre si apresentando-os como sendo de grupo e na realidade são muitas vezes individuais.

*(...) Depois eram muitos trabalhos de grupo... era impossível fazer tudo o que nos pediam como devia ser em grupo... então dividíamos o trabalho e cada uma fazia um. Era mais fácil. Não tínhamos como fazer de outro modo senão reprovávamos ou tínhamos pior avaliação. E5*

Acresce ainda a **repetição de conteúdos** pelas várias disciplinas denotando uma certa desarticulação entre o trabalho dos professores.

*(...) Havia momentos em que os trabalhos eram muitos e às vezes com as mesmas matérias. Temas do desenvolvimento curricular planificação, avaliação... e nós pensávamos será que os professores não falam uns com os outros? Deviam! E3*

A **relação com colegas**, particularmente nos últimos anos do curso sofre igualmente algumas alterações. O grupo torna-se mais competitivo e menos colaborante. A sobrecarga de trabalho e o objetivo de alcançar uma boa nota parecem encontrar-se na origem desta alteração de comportamento e na manutenção de relações mais problemáticas e ambientes menos agradáveis.

*(...) as relações mudaram... no final só me relaciono mais com o meu par e mesmo assim às vezes há problemas... nem todos trabalham e depois... a nota é importante E3*

*(...) a turma mudou... estamos todos mais competitivos ... e a avaliação nem sempre é justa. E2*

*(...) havia muita competitividade entre grupos e entre colegas, o normal... isso por vezes deixava um ambiente um pouco pesado. E1*

A análise dos dados permite acrescentar a insatisfação de quatro dos participantes no que respeita às **formas de avaliação**. Esta é considerada muitas vezes injusta, particularmente no que respeita aos trabalhos de grupo que são uma das principais formas de avaliação. Na perspetiva dos participantes os professores não dispõem de dados para avaliar com objetividade nem o grupo nem os elementos do mesmo.

*(...) A avaliação aqui deixa muito a desejar. E1*

*(...) eu acho que por mais que os professores tenham controlo se o A faz A e se o A faz B, por trás nunca se sabe isso. E5*

Discordam igualmente dos pesos atribuídos a cada dimensão de avaliação considerando que apesar desse cuidado a avaliação nem sempre é rigorosa e justa.

*(...) Aqui a avaliação é um bocadinho suis generis, acho que apesar de eles terem aqueles pesos... para o trabalho de grupo, para o teste individual. Acho sinceramente que não é um modelo que seja funcional e justo. E3*

*(...) Eu acho que uma das sugestões era dar menos peso ao trabalho de grupo ou se calhar ter outra forma de controlo do trabalho grupo. E4*

Um dos participantes considera insuficiente e pouco rigorosa a avaliação numa determinada disciplina por esta apenas incidir sobre um trabalho de grupo. Considera esta circunstância para além de pouco rigorosa, perfeitamente insuficiente.

*(...) É demasiado suis generis eu fui avaliada a Necessidades Educativas Especiais que é uma cadeira que nós regularmente usamos na nossa carreira, com um trabalho de grupo. Como é que eu posso ser avaliada a uma cadeira desse tipo com um trabalho de grupo?... é claramente insuficiente. E2*

No que respeita à relação **com professores** da análise dos dados emergem igualmente situações menos positivas. Os participantes revelam que alguns professores deixam transparecer a sua preferência por determinados alunos e que não apresentam a mesma disponibilidade para todos os alunos discriminando deste modo alguns alunos negativamente. Por outro lado, nem sempre a relação com os alunos se pauta por critérios de equidade e de respeito. Estes aspetos deixaram marcas em dois dos participantes que em sua opinião dificilmente esquecerão.

*(...) mas há professores que eu passo e evito falar. E4*

*(...) há muitos professores aqui que têm os preferidos e notava-se perfeitamente. E1*

*(...) esquecem-se, enquanto professores, da parte humana e eu acho que isso é muito importante para nós que estamos a aprender uma profissão. E3*

*(...) porque houve professores que me humilharam imenso e que me pisaram imenso. E5*

Com base na análise dos constrangimentos identificados, estes professores principiantes sugerem algumas formas *de melhoria* dos aspetos menos conseguidos. São elas designadamente:

Melhor preparação prévia dos alunos à entrada na ESE (1<sup>1</sup>); maior enfoque em determinadas disciplinas (5); maior enfoque em disciplinas metodológicas (5); maior número de horas em disciplinas, tais como psicologia da aprendizagem, organização e desenvolvimento curricular (4); maior flexibilidade de horários para permitir a realização dos cursos por parte de estudantes trabalhadores (2); Maior comunicação entre alunos e professores na definição de critérios rigorosos de avaliação e de equidade (4); maior rigor na seleção dos contextos de estágio (3).

#### **4. Sentimentos experimentados após a conclusão do curso**

Após a conclusão do curso as participantes são unânimes em considerar que a mesma lhes conferiu um sentimento de missão cumprida, de felicidade e alívio. Uma das participantes revelou-se desejosa de colocar em prática o que tinha aprendido.

*(...) tive um sentimento de missão cumprida e um sentimento de... agora é que vai começar. E4*

*(...) finalmente vamos pôr em prática aquilo que aprendemos estes anos todos. E5*

Experimentaram igualmente um sentimento de ambivalência. No final tomaram consciência do quão se encontravam ligadas à ESE e a alguns professores e colegas. Ainda não tinham saído e já experimentavam a saudade do regresso.

---

<sup>1</sup>nº de respostas por proposta

*(...) já está, finalmente está. Foi uma sensação de alívio mas depois percebi... é que eu estou muito agarrada...se é que posso dizer assim, a esta escola... a alguns professores... colegas que entretanto se tornaram amigas. E4*

*(...) o estar aqui faz-me bem, eu olho para as paredes e lembro-me de momentos que passei aqui. E3*

*(...) É estranho, eu acho que nos primeiros tempos não nos conseguimos desligar da ESE, até porque o círculo de amigos muitas vezes muda durante a faculdade ou seja, passa a ser o círculo dos amigos da ESE. E1*

*(...) eu acho que ainda hoje não estou desligada da ESE. E1*

Dois dos participantes no estudo manifestavam o desejo de começar a trabalhar e vontade de fazer melhor do que os exemplos observados nas situações de estágio.

*(...) com vontade de fazer melhor do que aquilo que tinha visto até agora. E2*

*(...) com vontade de trabalhar, de ter crianças à minha frente e de poder melhorá-las de alguma maneira. E2*

A espera pela colocação e a perspetiva da ausência da mesma configurou-se de dificuldade e desencanto para todos os participantes no estudo. Não obstante um dos participantes equacionou a possibilidade de colocação noutras áreas enquanto a colocação no ensino não se revelasse possível.

*(...) procurei alternativas ... no fundo era pensar o que é que eu poderia estar a fazer enquanto não estava numa escola, enquanto não tinha uma turma. Mas felizmente tive a sorte de arranjar uma escola. E3*

## **5. A colocação**

Todos os participantes do estudo experimentaram dificuldades redobradas nesta dimensão. Desde logo, dificuldades relacionadas com o desconhecimento do processo que consideram

uma lacuna da formação inicial. Aquando da finalização do curso tiveram por isso que recorrer a amigos e familiares para aprender como concorrer, quando concorrer, em síntese, como procurar trabalho e assim como os procedimentos a seguir, quer no ensino público, quer no ensino privado.

*(...) a minha preocupação era enviar currículos para tudo o que era sítio, desde o início de fevereiro enviei por correio e por e-mail imensos currículos para colégios particulares. E3*

Dos 6 professores principiantes dois não tiveram dificuldade de colocação. Foram contudo todos colocados no ensino privado. O ensino público, o da sua preferência, encontrava-se sem vagas e sem perspectivas de as encontrar nos anos mais próximos a não ser em substituições de curta duração, o que não era o que estes professores procuravam.

*(...) no público é impensável, nós temos não sei quantas pessoas à frente e é impensável entrarmos numa escola pública, concorre-se mas a probabilidade de entrar é nula, a não ser que seja para fazer umas substituições. E4*

*(...) Para o público nem sequer concorri, era impossível entrar, conhecia vários colegas que tinham acabado no ano anterior ao meu e ainda continuavam à espera de uma colocação no público. E5*

Por esta razão a alternativa era enviar os *curriculum vitae* para colégios privados na expectativa de encontrar uma vaga que permitisse a concretização do sonho de ser professor.

*(...) Eu consegui logo, tive 5 ofertas de colégios privados e neste momento estou num colégio privado, fui a entrevistas e pronto fiquei naquele que achei que tinha um projeto mais aliciante. E4*

A espera tornou-se num momento difícil de suportar para todos estes professores. A ansiedade, o receio de não conseguir encontrar uma colocação, de não poder começar a ser professor, com os seus alunos, na sua sala de aula, caracterizaram a realidade deste grupo durante esta fase.

*(...) andava muito ansiosa, na esperança que algum colégio me chamasse. E1*

*(...) estava ansiosa por ter os meus alunos, a minha turma. Andava sempre agarrada ao telemóvel e sempre à espera que ele tocasse e que fosse de uma escola. E2*

A certeza de que só obteriam colocação no ensino privado foi recorrente na experiência de todos estes professores.

*(...) apesar de eu me ter inscrito no concurso sei que nos próximos anos não vou entrar. E1*

Esta circunstância para além, de lhes aumentar a ansiedade e receio da não colocação por estarem convictos de que a colocação no ensino privado seria obtida privilegiadamente por outras vias - a via da “cunha” ou do conhecimento - e não por concurso como no ensino público suscitavam alguma insegurança e desconfiança. Do mesmo modo a insatisfação pela desigualdade na remuneração e a dúvida sobre a contagem de tempo de serviço para progressão e estabilidade na carreira docente. Contudo, foi no ensino particular que investiram aquando da procura da primeira colocação. No entanto, a dúvida em alcançar o tão desejado lugar persistia.

*(...) a minha preocupação foi procurar no particular porque no público por contratação normal é complicado nesta altura do campeonato. Complicado não, difícilimo. E no privado muitas vezes é a cunha que funciona e isso deixa muita insegurança. E2*

*(...) Pensava: Será que vai haver alguma escola que me vai chamar? A minha única preocupação era arranjar trabalho numa escola. E2*

*(...) porque senão tinha que ponderar ir fazer outra coisa, precisava de começar a trabalhar. E2*

## **6. A entrada na profissão docente**

### **6.1. Sentimentos experimentados à entrada da profissão**

A análise dos dados deixa transparecer um sentimento generalizado de felicidade e de compensação por parte dos 6 participantes no estudo aquando da concretização da sua

colocação, muito embora todas elas no ensino privado. Pela existência de possibilidade de inserção profissional e pelas formas de acolhimento por parte da escola, alunos e pais.

*(...) Senti-me feliz, recompensado. Senti que ao fim de 4 anos o meu trabalho estava a recompensar, estava a ter alguma retribuição e lá está, como a receção por parte de alunos colegas e pais tinha sido tão positiva só podia estar feliz. E3*

*(..) sentia-me uma sortuda por estar a trabalhar na área para a qual tinha estudado. Estava feliz, satisfeita e sentia-me realizada. E5*

Da análise dos dados destacam-se igualmente sentimentos de alguma impreparação para o desempenho da função docente. Sentiam necessidade de mais experiência em contextos diversificados e nos vários anos da escolaridade no sentido de se sentirem mais aptas para enfrentar os problemas emergentes do quotidiano profissional.

*(...) não, de todo. Não me sentia de todo preparada. Não me sentia de todo preparada mas... precisava de mais estágios, não de parte teórica. E4*

*(...) precisava de praticar mais para ter conhecimento daquilo que me esperaria quando comesse a trabalhar... acho que nos diferentes estágios os alunos deviam ter a oportunidade de estagiar nos diferentes anos de escolaridade. E5*

*(...) acho que nunca se está preparada para dar aulas. Lá está, como cada dia é único... Eu acho que cada ambiente é único. E1*

Um olhar mais atento aos dados permite identificar alguma ambivalência a este respeito. Sentiam-se capazes porque considerarem ter dado o seu melhor durante a formação inicial, contudo legitimam algumas dificuldades com as experiências menos positivas experimentadas nos contextos de estágio e nalgumas disciplinas do foro metodológico. Perceciona-se ainda a vontade de começar e a decisão de ir à procura de respostas se as dificuldades se configurarem de difícil resolução.

*(...) Sim e não. Não achava que estava de todo preparado, ainda agora depois de um ano de trabalho tenho dúvidas se estou preparado, mas por outro lado pensava: eu já vi tanta gente fazer pior do que eu e eu tenho vontade de melhorar o que eu não quero*

*é estar estagnado, por isso mesmo que não esteja preparado agora eu hei-de de dar a volta por cima. E3*

Havia um receio por parte de todos os participantes relativamente à imagem profissional e ao sucesso do seu desempenho. Muitas dúvidas se colocavam nesse sentido. Será que vou ser capaz? Será que os alunos me vão respeitar como professora? Como é a minha escola? Como são os meus colegas? E os pais? Como me encararão os pais? Será que me vão considerar como professora? Será que vou ser capaz de ensinar os alunos a ler?

*(...) Nesse momento era ... “Será que eu, quando começar a trabalhar, vou conseguir levar os alunos a bom porto?” E5*

*(...) O que é que eu vou fazer? E quando é que eu vou ter tempo para fazer? E como é que eu vou gerir a turma? E3*

*(...) eu fui capaz, eu consegui... um bocadinho de medo, arrogância. E2*

*(...) como estava previsto eu ir lecionar num primeiro ano, a minha preocupação era se eu conseguia levar a turma até ao fim e conseguir que no final do ano todos os alunos estivessem a ler. E4*

O sentimento de insegurança era comum a todos os professores principiantes.

*(...) Sentia-me, sentia-me. Eu precisava de ganhar mais confiança em mim. E6*

Apenas um dos participantes se sentiu mais preparado do que se sente hoje.

*(...) Acho que me senti mais preparada do que me sinto neste momento... não sei se era de estar tudo muito fresco, de ter saído de um estágio, de ter tido boas notas ... isso deu-me uma segurança para começar a trabalhar com um 1º ano. E5*

Este investimento a tempo inteiro criou algumas rupturas na esfera pessoal, particularmente entre o grupo de amigos fora da profissão e num dos casos com o companheiro que não suportou esta dedicação exclusiva e desistiu da relação.

*(...) as minhas amigas achavam que eu me sentia importante porque era professora e que não queria estar com elas. E3*

*(...) o meu companheiro sentiu que eu só tinha tempo para o trabalho e... terminou a relação. E5*

O medo de falhar, sentimento experimentado por todos os participantes em muito contribuiu para que se dedicassem de modo exaustivo ao trabalho com os alunos. A vida pessoal foi relegada para segundo plano.

*(...) Essencialmente era pensar em trabalho, trabalho, trabalho e como conseguir fazer o melhor para estas crianças. E5*

*(...) Os meus primeiros meses de trabalho, eu passei-os em modo de trabalho. E1*

*(...) chegava a casa e não desligava, passava o tempo inteiro a pensar no que ia fazer na escola e como é que ia fazer. E3*

O impacto com a realidade docente transmitiu-lhe uma outra consciência da sua preparação, o sentimento da responsabilidade, muito embora se considere uma pessoa aberta à mudança e sem problemas para pedir ajuda ou procurar soluções para os problemas imprevisíveis e complexos colocados no dia-a-dia da atividade docente.

*(...) Hoje sei melhor o que são as coisas e a responsabilidade e o que é estar numa escola. E4*

*(...) Apesar de ter algum receio e tinha, e tenho, uma mentalidade sempre aberta para aprender e estar predisposta a melhorar. E6*

## **6.2. O primeiro contexto de trabalho versus o confronto com a realidade docente**

Da análise dos dados parece relevante destacar a importância atribuída por estes professores ao primeiro contexto de trabalho onde iniciam a sua função docente, à primeira colocação, à primeira escola, aos primeiros alunos e particularmente ao momento de entrada na primeira escola e na sala de aula. O sentimento de ausência de apoio e suporte e de que se encontravam sozinhos e “*por sua própria conta e risco*”.

*(...) O momento em que tive que subir com os alunos para a sala, o momento em que abri a porta, sentámo-nos numa roda no chão... e fechei a porta ... nunca mais vou esquecer... E4*

*(...) De repente reparei que não estava ali mais ninguém, mais nenhum adulto. E3*

*(...) Agora ali... eu estava por minha própria conta e risco. E5*

*(...) O conctato com os alunos foi: E agora? Não tenho aqui mais ninguém, estou aqui sozinha. E2*

De qualquer modo e apesar das diferentes opções metodológicas e da sua condição de professores principiantes consideraram a 1ª experiência muito positiva que se configurada como um tempo de grande aprendizagem.

*(...) Mas...apesar de eu e a minha diretora termos ideias muito diferentes, e às vezes chocamos imenso, aprendi imenso com ela, tenho a noção de que aprendi muito com ela. E2*

O confronto com a realidade do trabalho docente foi igualmente uma surpresa para estes professores principiantes. Esta realidade revelou-se de dificuldade para todos os participantes no estudo pelo constrangimento exterior de imposição por parte dos colégios dos modelos pedagógicos adotados. As margens de liberdade e autonomia eram nestes casos muito limitados. Em dois dos casos, em que este constrangimento não se verificou, pela dificuldade de implementação das aprendizagens e saberes que julgavam ter adquirido na formação inicial. Com efeito, a prática revela-se bem diferente do experimentado nas situações de estágio em que todo o trabalho era desenvolvido de modo acompanhado. Colocaram-se algumas dificuldades de natureza metodológica. Por outro lado, um dos participantes no estudo não queria cometer os mesmos erros que haviam sido cometidos consigo pelos professores que teve ao longo do ser percurso escolar. Esta primeira experiência permitiu igualmente a construção do seu próprio modelo pessoal de intervenção.

*(...) Eu quando saí daqui só pensava “Bem, agora vou aplicar aquilo que aprendi.”, não havia assim nada que eu achasse que estava mal preparada, só pensava que agora é que ia mostrar aquilo que valia enquanto professora... mas na prática as coisas eram bem diferentes do que aconteceu no estágio.. estávamos sozinhas e com muitas dificuldades. E5*

*(...) tive algumas dificuldades em gerir momentos de trabalho de projeto. E6*

*(...) E o meu medo era também não cometer os mesmos erros que foram cometidos comigo, em todo o meu percurso escolar. E3*

*(...) Eu quando comecei tinha muitas atividades fantásticas que corriam muito bem mas eram muito difíceis de manter. Então comecei a dar passos trás, comecei a pensar: vou voltar um pouco ao que os alunos faziam. Trabalhar com todo o grupo ao mesmo tempo... dava-me mais segurança ... a partir daí vou caminhando para o que eu quero, mas tudo isso teve que ser muito construído, teve que ser muito refletido. E4*

*(...) todas as alterações que fazia tinha que saber quando é que não estava a dar um passo maior do que as pernas. E3*

*(...) também ir construindo o meu próprio método de trabalho. E6*

### **6.3. Principais preocupações/constrangimentos experimentados no início do desempenho docente**

As principais preocupações encontram-se relacionadas com as incertezas face ao desconhecido. Com os modos de relacionamento da escola, com o desconhecimento das colegas, com o receio dos pais, com os modos de trabalho com os alunos, designadamente como estruturar o trabalho, o que fazer a seguir. A análise dos dados permite salientar uma incidência de preocupações relacionadas com a resolução de problemas do momento e uma grande centralidade na imagem que pretendem transmitir aos outros (colegas, pais e alunos) de si próprias. Os primeiros meses foram tempos de dificuldade e de ausência de prazer no desenvolvimento do trabalho profissional. Os medos sobrepunham-se. Entre outros o medo de não ser capaz, o medo de falhar, o medo de não controlar a disciplina, o medo de ser colocado em causa, o medo da direção do colégio.

*(...) O que é que vai acontecer agora? Como é que vão ser os meninos? Como é que não vão ser os meninos? E1*

*(...) o que é que eu vou fazer agora a seguir? Como é que e eu ia estruturar o momento a seguir, eu acho que era um bocadinho a preocupação, nesses momentos de início de trabalho eu acho que não há aquele gozo naquele momento, o aproveitar aquele momento. E6*

*(...) Existe mais a preocupação é de preparar o momento a seguir. Há sempre aquela preocupação se eu não planifico e aparece aqui a direção... E4*

*(...) A gestão do grande grupo para mim era muito mais difícil de gerir. E5*

Numa fase seguinte a análise dos permite perceber outro tipo de dificuldades, nomeadamente, as dificuldades com a aprendizagem dos alunos. O receio que os alunos não aprendessem a ler e a escrever, a preocupação com o cumprimento do currículo. O tipo de dificuldades identificadas e os receios destes professores encontram uma relação direta com as críticas endereçadas à formação inicial na preparação da formação inicial.

*(...) As principais preocupações eram a escrita e a leitura...era que eles escrevessem e que lessem. E4*

*(...) Ao princípio foi difícil, foi difícil porque eu tenho duas turmas, uma do 1º e uma do 2º ano ao mesmo tempo na mesma sala. Eu, antes de começar pensei: “E agora?” Aquilo é muito manual, Cartilha, não tem nada a ver com o que eu aprendi, é o oposto. E2*

*(...) Eu pensei: “ Como é que eu vou fazer?” E5*

*(...) foi uma luta complicada porque de início eu percebi que não tinha todas as ferramentas que necessitava para fazer o que queria. E3*

*(...) As dificuldades que senti mais num contexto de trabalho foram em cumprir o currículo, de achar que havia de trabalhar mais determinados conteúdos em detrimento de outros e ter receio de não cumprir o programa. E6*

## **7. A Relação com os elementos da comunidade educativa**

### **7.1 Relação com os alunos**

A relação com os alunos foram as experiências mais marcantes de acordo com a análise das narrativas destes professores. Todos os participantes consideram ter mantido boas relações com os seus alunos. Relações de afeto, de trabalho e de respeito mútuo. A primeira turma e os acontecimentos ocorridos com a mesma ficarão para sempre na memória destes professores para sempre. A grande preocupação por parte de dois dos professores foi a de não manter uma relação demasiado infantil com os alunos, manter um certo distanciamento dada a proximidade de idades, no sentido de manter a disciplina e o respeito.

*(...) foi uma turma que me marcou mesmo muito. E3*

*(...) foi só o ano passado, foi a 1ª turma mas eram miúdos realmente muito especiais. E2*

*(...) As experiências mais marcantes são com os alunos ... é sempre o que fica mais... E5*

*(...) Com os alunos preocupava-me em não ser eu infantil demais, tentar controlar a criança que há em mim. E6*

*(...) Na minha sala, às vezes, sou quase igual a eles mas preocupava-me em não perder a atitude responsável e conseguir controlar o grupo. E4*

### **7.2 Relação com os pais**

A relação com os pais foi uma das grandes preocupações destes professores. Receavam que os pais - devido à circunstância de se encontrarem a trabalhar num colégio e de não disporem de experiência profissional - tivessem um ascendente sobre a direção e que, em caso de dúvida

ou de discordância com as práticas pedagógicas adotadas, ou até mesmo com os resultados dos alunos as colocassem em causa perante a direção.

*(...) Tinha medo que não confiassem no meu trabalho porque eu estava acabada de formar, tinha acabado o curso e não tinha experiência nenhuma. E4*

*(...) Com os pais de início foi um pouco assustador. E3*

*(...) Com os pais tinha preocupações quando às vezes eu não conseguia corrigir os cadernos todos e os cadernos iam para casa sem estarem corrigidos. Os pais podiam pressionar a direção e tudo podia acontecer... E4*

*(...) eu tinha medo que eles fossem falar com os pais da outra turma de 1º ano e dissessem que a nossa turma estava atrasada ou estava avançada demais e sobretudo tinha medo que desconfiassem do meu trabalho uma vez que os cadernos não iam todos os dias para casa, os cadernos só iam para casa na altura dos testes. E6*

Consideravam que não era só importante que os filhos gostassem do trabalho que realizavam na sala de aula. Era analogamente importante que os pais acompanhassem o trabalho realizado com os filhos e lhes devolvessem um feedback positivo.

*(...) com os Encarregados de Educação no geral tudo o que era relativo à minha prática os pais receberam muito bem e eu sempre me disponibilizei para o diálogo. E4*

*(...) Com os pais era saber que acompanhavam o trabalho e (...) que estavam a gostar do trabalho, porque não basta os alunos estarem contentes mas os pais, como adultos responsáveis, gostava de ter um feedback positivo da parte deles. E3*

Era uma preocupação ligada ao medo de que fosse colocada em causa a sua competência profissional e, até mesmo, de perder o emprego. Não obstante, na prática os pais revelaram-se facilitadores do processo de inserção destes professores, respeitando o seu trabalho através da manutenção de relações cordiais e de respeito.

*(...) Com os pais a relação foi ótima. E2*

Por outro lado, análise dos dados deixa antever uma certa compreensão face às exigências dos pais, dado que consideram legítimo que os pais exijam resultados do trabalho do professor expressos na aprendizagem dos filhos, uma vez que estão a despende dinheiro para esse efeito.

*(...) também tive que pôr na minha cabeça que estava num colégio privado e que se estava num colégio privado e se os pais estão a pagar eles têm que ver resultados, não só nas aprendizagens mas também na qualidade da apresentação dos trabalhos.*

**E2**

### **7.3 Relação com os colegas**

A grande preocupação no que respeita à relação com as colegas relaciona-se com a forma de relacionamento, com a forma como expunham as suas ideias.

*(...) Com os colegas preocupava-me com a forma como falar com eles.* **E3**

*(...) se a maioria dos meus colegas eram os meus patrões tinha que ter maior preocupação na forma de falar e de como expunha as minhas ideias.* **E4**

Em suma com a manutenção de boas relações igualmente com o objetivo de defenderem a imagem de sucesso e competência que pretendem transmitir de si próprios. Para todos os participantes os ambientes de trabalho ao nível das relações pessoais revelaram-se facilitadores da sua integração. As relações mantidas com os colegas caracterizaram-se pelo respeito mútuo, apoio e partilha de ideias, dúvidas e materiais.

*(...) nós falávamos sempre, conhecíamos os alunos todos umas das outras, partilhávamos ideias e materiais.* **E5**

*(...) Quando eu tinha alguma dúvida dirigia-me a elas e sempre foram atenciosas e estiveram sempre disponíveis para me ajudarem.* **E2**

*(...) Com as minhas colegas que eram duas educadoras e a outra professora, gosto imenso do ambiente de trabalho, há um ambiente de trabalho muito, muito bom.* **E1**

#### **7.4 Relação com os Assistentes Operacionais**

As relações com os Assistentes Operacionais pautaram-se por atitudes de respeito e pela manutenção de boas relações para todos os participantes no estudo.

*(...) Com as assistentes operacionais também correu sempre tudo muito bem. E1*

#### **7.5 Relação com a direção**

As relações com a direção das instituições em que foram colocados nem sempre se revelaram facilitadoras da sua inserção profissional. Em dois dos casos destacam-se as interferências a nível metodológico e particularmente a pressão sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos.

*(...) Com a direção foi muito complicado, com a direção enfrentei situações ... de eu estar por exemplo a trabalhar uma letra, porque só se trabalha uma letra e só se pode trabalhar uma letra e eu entregar uma ficha que tinha palavras com letras que eles ainda não tinham aprendido e à frente dos alunos ser um escândalo. E2*

*(...) Só em termos de avaliações, quando são as avaliações é aquela semana intensiva em que estamos ali... E5*

#### **8. Partilha de dificuldades**

Muito embora mantivessem boas relações de trabalho com os colegas e partilhassem ideias e materiais, a análise dos dados deixa antever que nos momentos de maior dificuldade estes professores não as expunham aos colegas da escola, nem tão pouco era a estes que pediam

apoio quando necessitavam. Era como se estivessem a proteger não revelando as suas fragilidades. Quando se sentiam mais frágeis ou com maior dificuldade privilegiavam a partilha das mesmas com a família.

*(...) Fora do colégio, as vezes que me ia abaixo por alguma razão, era com a minha família que partilhava as minhas dificuldades, porque ainda vivo com os meus pais. Eram as primeiras pessoas a quem eu recorria. E4*

*(...) Para além dos amigos e das minhas colegas, partilhava também algumas dificuldades e preocupações com a minha família. E5*

Contudo nem sempre a família conseguia perceber os conflitos e problemas experimentados por estes professores em início de carreira, particularmente quando não pertenciam ao mesmo grupo profissional.

*(...) Quando eu chegava a casa desabafava um pouco sobre o meu trabalho, mas como eles não estavam no meio, muitas vezes não entendiam as minhas preocupações. E5*

Era com os amigos ex-colegas da instituição de formação que experimentavam o mesmo tipo de dificuldades e, por isso, os compreendiam melhor, que expunham os seus problemas no desenvolvimento do trabalho com os alunos, partilhavam as dificuldades ou as discordâncias, particularmente as relacionadas com a imposição ao nível do modelo pedagógico ou as relacionadas com as pressões da avaliação e progressão dos alunos na aprendizagem.

*(...) quando sentia dificuldades ou para abordar um conteúdo ou mesmo estratégias para utilizar na sala de aula pedia ajuda aos meus colegas aqui da ESE. E3*

Apenas em dois dos casos (E4; E3) é referida a partilha deste tipo de dificuldades com a coordenadora do colégio com a qual mantêm boas relações.

*(...) eu tenho uma boa relação com a minha coordenadora pedagógica, portanto também desabafo com ela. E4*

*(...) quando precisava... pedia apoio à coordenadora do colégio e ela ajudava. E3*

Um dos participantes no estudo que partilhou as dificuldades com uma colega mais nova com quem se entendeu no contexto de trabalho. Essa partilha revelou-se útil para ultrapassar as dificuldades e para desabafar uma vez que a colega tinha no passado experienciado uma situação análoga.

*(...) Partilhava com a colega... eu acho que foi o entendermo-nos as duas porque ela também passou um pouco pelo mesmo. E2*

*(...) Essa partilha ajudava-me a ultrapassar muitas dificuldades, às vezes era: “Vamos respirar fundo! Isto vai passar Isto é a pressão do 1º ano.” Acho que essa partilha era importante e aprendia com ela. E2*

## **9. Das práticas idealizadas às práticas “impostas”**

Com base na análise dos dados é possível identificar alguma frustração vivenciada por parte destes professores decorrentes da imposição de modelos pedagógicos em oposição às aprendizagens realizadas na formação inicial e experimentadas nos contextos de estágio. O número de alunos por turma também se revelou um constrangimento dado o elevado n.º de alunos que as constituíam para três dos casos em estudo.

*(...) Foi muito diferente, principalmente porque aqui dão-nos uma visão da Educação como sendo tudo uma maravilha, aqui era tudo muito bom mas depois quando nós estamos lá é que sentimos a responsabilidade e o peso que temos nas mãos. E2*

*(...) na chegada ao colégio propriamente dita as coisas são completamente diferentes... por exemplo, no estágio nunca tive 26 crianças e agora tenho. E4*

*(...) no estágio eu podia aplicar o método que eu quisesse e agora no privado não posso. E5*

Por oposição à visão idílica do ensino e às situações vivenciadas nas situações de estágio, nos colégios sentem um controlo por parte da coordenação pedagógica e da direção. Estes foram igualmente identificados como aspetos menos positivos na experiência de inserção

profissional, dado que se caracterizavam por momentos de prestação de contas, sentidos como pressão e ausência de autonomia ao desenvolvimento do seu trabalho com os alunos.

*(...) no colégio temos o controlo diário de uma diretora e de uma coordenadora pedagógica...tenho que estar sempre a prestar contas a essa coordenadora daquilo que eu faço ou não faço, dos progressos ou não progressos dos alunos, coisa que não existiam no estágio. E6*

*(...) eu sempre tive muito claro como é que eu iria ser como professora...depois ... a única coisa que alterei foi mesmo o método de ensino, eu pensava que ia implementar o modelo sócio construtivista, que é aquele que não aprendemos aqui na ESE, depois quando cheguei ao colégio reparei que tinha que seguir o modelo que eles defendiam. E4*

*(...) foi essencialmente a imposição de um novo modelo que fez com que eu não trabalhasse da forma como tinha idealizado na faculdade. E6*

Deste modo, as práticas idealizadas tiveram que ser projetadas para anos futuros aquando da possibilidade de colocação em contextos que lhes confirmam maior autonomia e menor controlo.

*(...) As atividades que nós fazíamos, os projetos que nós fazíamos durante o curso, nos estágios, de conhecer o bairro, de fazer guiões, projetos, horta...não sei, imensos projetos que eu fiz e que hoje ali sozinha, também se calhar não tinha autorização para isso. Tem que ficar para depois. E3*

## **10. Construção da identidade profissional versus sentimento de pertença ao grupo profissional**

No início do desempenho docente estes professores viveram sentimentos de ambivalência face ao sentimento de pertença ao novo grupo profissional. A análise das narrativas permite considerar que a maior parte não se sentiam parte do grupo de pertença.

*(...) No início não. E4*

Começam a sentir-se parte do grupo de pertença no final do ano letivo quando percecionam o sucesso do seu trabalho, ou seja, os resultados na aprendizagem dos alunos.

*(...) eu senti que era realmente professora quando cheguei ao fim do ano e vi os resultados dos meus alunos... Só aí é que eu vi o que tinha conseguido fazer com aquela turma. E4*

Apenas dois dos participantes (um do sexo masculino E6) consideram ter-se sentido pertença do grupo profissional desde o começo.

*(...) sim sentia-me professor. Como eu sou palhação, deitava-me com os miúdos a rebolar pelo chão e pensava: apesar de eu me sentir professor pode haver quem não me veja como tal. Mas sentia-me, sentia-me. E6*

Uma outra professora não se sentia bem professora, dado que por ausência de preparação na abordagem do método de leitura adotado na instituição, pois a Língua Portuguesa era lecionada pela coordenadora.

*(...) Senti-me professora, sentia-me professora assim, assim... mas porque ... não sou eu que dou a Cartilha, porque eu disse logo que não sabia dar a Cartilha, a aprendizagem da leitura, por assim dizer, não é feita por mim. É com ela até janeiro quando acaba. E2*

*(...) senti que o que eu estava a fazer não era meu, que eu não estava a ser coerente com aquilo que penso e isso custou-me imenso, custou-me imenso, imenso, imenso. E2*

Por outro lado, duas (E3; E1) consideravam que os colegas mais experientes e a direção as não viam como professoras devido à sua inexperiência.

*(...) Ao princípio não senti que dessem atenção àquilo que eu dizia, não, não senti isso... eu acho que eu falava e pensavam: “Esta moça saiu agora da faculdade e pensa que sabe tudo.” E3*

Uma dos professores principiantes considera que sentiu pertença do grupo profissional desde o início, consequência da boa preparação teórica e prática que considera ter recebido ao longo da sua formação inicial. Sentiu igualmente o reconhecimento dessa preparação quando os colegas mais experientes a procuram e lhe pedem opiniões.

*(...) Sim. Considerava que levava aqui da ESE uma boa bagagem de conhecimentos e que os estágios me tinham ajudado muito para eu conseguir enfrentar sozinha um grupo de alunos e conseguir desenvolver um bom trabalho com eles. E5*

*(...) Comecei a sentir isso quando eles também me começaram a procurar na minha sala para me pedirem opiniões ou sugestões para alguma atividade que iam desenvolver, agora já não era só eu a ir às salas delas pedir ajuda. E5*

Não obstante, o sentimento de efetiva pertença ao novo grupo profissional não acontece de forma linear, resultando sim, de um processo de reconhecimento exterior das competências profissionais do jovem professor e de um sentimento de capacitação si mesmo, para resolver as situações imprevistas e de resposta urgente, que se lhes colocam no quotidiano da prática profissional.

*(...) eu acho que estou a sentir muito mais este ano, estou com uma confiança completamente diferente. E4*

*(...) já consigo... eu acho que às tantas o ano passado eu só me apetecia desaparecer dali porque eram uns a dizer “Madalena! Madalena!” eram só dedos no ar, não sabia às tantas para onde é que me havia de virar... acho que agora faço tudo muito mais sem pensar, sem pensar, já naturalmente a gestão que eu faço dentro da sala de aula. E6*

## **11. Estruturas de apoio aos professores em início de carreira**

A este respeito a análise dos dados permite considerar que na opinião destes professores se revelam de particular importância a existência de estruturas de apoio e de acompanhamento à inserção profissional dos professores em início de carreira. Em seu entender esta deve ser da

competência e responsabilidade de Instituições de Ensino Superior vocacionadas para a Formação de Professores.

*(...) Acho importantíssimas as faculdades disponibilizarem professores para irem dar formações aos colégios ou fazerem formações aqui na ESE. E4*

*(...) eu acho que é importante a ESE fazer pequenas formações direcionadas aos professores recém-licenciados, pois considero que essa talvez seja uma forma desses professores superarem algumas lacunas, ao nível das metodologias. E5*

*(...) a profissão de professor é uma profissão que tem que estar constantemente em formação, constantemente, e só ficava bem à ESE conseguir montar uma estrutura que apoie os professores novos. E6*

Três destes professores consideram que esse apoio poderia ser efetuado em parceria entre as Instituições de Formação e colegas mais experientes colocados nos contextos de trabalho.

*(...) Esse apoio acho que podia ser dado por colegas, lá está, haver cargos de supervisão. E3*

*(...) não quero dizer que tenhamos que burocratizar mais as coisas, mas pelo menos que haja alguém que veja, que tenha mais experiência com quem se possa trocar ideias. E3*

Dois dos professores participantes neste estudo (E3; E5) consideram igualmente a importância de uma supervisão aos professores, numa fase mais avançada da carreira e ao longo da mesma.

*(...) Acho que faz falta não só para os que estão a iniciar a carreira mas também mais à frente, nós temos a necessidade de uma supervisão. E3*

*(...) não como controlo do trabalho mas uma forma de refletir sobre ele e de o melhorar. E5*

*(...) Seja qual for o apoio que alguém nos possa dar no início de carreira é sempre bem-vindo, pois para nós é uma experiência nova e é verdade que às vezes nos sentimos um pouco perdidos. E5*

*(...) alguém que nos ajude e acho que ao longo de toda a carreira devia haver esse tipo de estruturas. E5*

Dois dos participantes (E2; E5) consideram que a Instituição de formação em que realizaram a formação inicial deveria apostar numa iniciativa desta natureza pois a mesma é conforme os princípios defendidos pela instituição.

*(...) Seria muito bom para os professores principiantes poderem dispor de apoio de professores para apoiar em tudo o que fosse necessário, dúvidas metodológicas, problemas de disciplina, duvidas relacionadas com aspetos burocráticos. E2*

*(...) Eu acho que a ESE devia ter um sistema de além dos nossos professores que nos tentaram ajudar. E2*

*(...) se houvesse a possibilidade de haver uma estrutura qualquer, ou um departamento, ou um gabinete que desse apoio aos professores recém-licenciados em todos os aspetos... quer em termos de dúvidas que eles tenham em trabalhar o próprio currículo... quer em termos de resolução de conflitos ... quer em termos de dúvidas que eles tenham em relação à parte burocrática seria fantástico. E5*

*(...) Era muito bom que houvesse um sítio onde nos pudéssemos dirigir, mesmo que não fosse presencial podia ser através de email ou de telefone. E5*

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

Neste capítulo, apresentamos uma síntese das principais conclusões do estudo que realizámos e as suas implicações, a partir das quais propomos também algumas possíveis linhas de investigação futuras.

Não é nosso propósito nestas considerações finais resumir exhaustivamente os principais resultados do estudo, o que se tornaria redundante. Neste sentido, as conclusões deste estudo são apresentadas sob a forma de resposta às questões que desde o início orientaram a realização desta investigação.

#### **1) Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão?**

A análise das narrativas revela que, de um modo geral, todos os professores principiantes consideram que o plano de estudos do curso abarca os conhecimentos básicos necessários para o exercício da profissão docente, o que vai ao encontro do citado por Marcelo (1999b), quando refere que os programas de formação têm como objetivo fundamental promover o conhecimento do ofício, no qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas e realiza práticas de ensino.

Neste sentido, os professores principiantes revelam que algumas áreas curriculares configuram-se indispensáveis na preparação para o desempenho docente, nomeadamente as Metodologias Específicas, a Organização e o Desenvolvimento Curricular e a Psicologia. Contudo, os participantes identificam algumas lacunas no plano de estudos do curso, referindo a existência de um excesso de formação teórica em detrimento de uma formação mais prática, apesar de reconhecerem a importância das bases teóricas para um exercício da profissão mais autónomo, crítico e reflexivo. Face ao exposto, os professores principiantes reiteram a existência de componentes teóricas em excesso, nomeadamente nas áreas curriculares disciplinares que lecionam no 1º Ciclo, designadamente a Língua Portuguesa, a

Matemática e o Estudo do Meio. Consideram que deve existir uma maior articulação à prática, orientada para o currículo do 1º Ciclo.

Para estes professores os estágios configuram-se de extrema importância na preparação do desempenho docente, principalmente o estágio do último ano da formação inicial, por possibilitar uma maior aproximação à profissão docente.

Neste contexto e no que respeita aos aspetos positivos, os participantes destacam as aprendizagens realizadas na conceção do Projeto de Intervenção, salientando as competências adquiridas no processo de caracterização do contexto, no diagnóstico das aprendizagens dos alunos, na identificação de fragilidades do grupo e, particularmente, do processo de preparação da intervenção (planificação, construção de materiais). Destacam igualmente a própria intervenção desenvolvida em situações reais de ensino, que, muito embora, sob supervisão dos professores cooperantes e equipa de tutoria da Instituição de formação, nem sempre se revelaram fáceis e se configuraram momentos distintamente formativos.

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos foi igualmente identificado como aspeto muito formativo, pois consideram importante a familiarização progressiva com o complexo processo de avaliação das aprendizagens.

Não obstante, dois dos professores principiantes identificam constrangimentos no acompanhamento por parte da equipa de tutoria da instituição de formação que, num dos casos não se revelou suficiente e eficaz, levando o estudante a desistir por sentir defraudadas as expectativas criadas.

São igualmente feitas referências à importância do perfil do professor cooperante e dos contextos de estágio. Os professores principiantes salientam, a importância da seleção - por parte das escolas de formação - de bons contextos de estágio, ou seja, contextos em que os professores cooperantes desenvolvam práticas inovadoras no trabalho com os alunos, formas de trabalho colaborativo entre pares e possibilitem ao estudante estagiário a possibilidade de experimentar e de errar, incentivando-o e apoiando-o no seu percurso de formação, através de processos de supervisão sustentados em críticas construtivas.

Os pares pedagógicos de estágio são ainda referidos pelos participantes, na medida em que consideram ser importante estagiar com alguém que tenha o mesmo nível de investimento e o mesmo objetivo de realização de um bom desempenho, para o bom desenvolvimento do estágio. Alguém que seja colaborante nas atividades desenvolvidas e cúmplice nas decisões

tomadas. Caso contrário, os resultados dos estágios ficam seriamente comprometidos e constituem-se momentos de grande sofrimento para alguns dos futuros professores.

Em síntese os contextos de estágio são referidos por todos os participantes como os locais privilegiados para a aprendizagem da profissão e para a aplicação na prática dos constructos teóricos de algumas disciplinas.

O estágio é deste modo considerado como experiência fundamental no percurso formativo destes professores, configurando-se como uma ponte entre a teoria e a prática. O estágio é o primeiro contacto com a profissão de professor, onde este assume pela primeira vez o papel de formador e verifica o sentido da opção tomada pela profissão.

## **2) Quais as principais dificuldades / problemas com que se defrontaram os novos professores na inserção na profissão?**

Finda a formação inicial e ansiosos pela entrada no mercado de trabalho em busca da independência económica e com vontade pôr em prática o que aprenderam na formação inicial, os professores deparam-se com a primeira dificuldade, a colocação. Deparam-se com procedimentos de concurso algo complexos, para os quais não tinham tido formação, e com a ausência de vagas nas escolas do ensino público o que os conduz à procura de colocação em escolas do ensino particular.

Esta circunstância aumenta-lhes a ansiedade e o receio de não obterem uma colocação, contudo todos os participantes conseguiram entrar no mercado de trabalho em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo no ano letivo após a conclusão da formação inicial.

Com a chegada aos colégios as principais dificuldades dos professores principiantes encontram-se relacionadas com as incertezas face ao desconhecido.

Em contexto de sala de aula, os professores principiantes preocupam-se com a gestão da sala de aula e com o desenvolvimento e progressão das aprendizagens, receiam que não consigam desenvolver um trabalho de qualidade com os seus alunos.

Autores que discutem o início da carreira como Esteve (1995) Flores (2000) e Pereira (2006) no contexto nacional, consideram que estes profissionais ao chegarem à realidade escolar sofrem o que se denominam de “choque de realidade”, que representa as dificuldades na entrada nova profissão. Esse choque, se não for bem gerido pelo professor com o apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode ser um entrave à construção do perfil do docente que neste momento se inicia a sua profissão.

Os dilemas e dificuldades do professor principiante, são causados pela exigência de atuação na resolução de vários problemas, entre os quais, segundo Franco (2000), se destacam: 1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento dos seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; 2) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula ( p.34). Neste momento o professor sente, como refere (Silva, 1997) “[...] como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado” (p.53).

Nesta fase emergem igualmente dúvidas, incertezas e receios relacionados com o contexto real da intervenção. Sentimentos que são potenciados pela natureza contextual, nomeadamente o contexto institucional, por se tratar de estabelecimentos de ensino particular onde as margens de liberdade e autonomia são normalmente muito limitados. Contrariamente ao que acontece noutros estudos, nesta pesquisa os professores não atribuem significado maior às questões da indisciplina, talvez por se tratar de estabelecimentos de ensino particular onde a disciplina é mais controlada, ou mais se coloca porque os públicos são selecionados.

Paralelamente ao contexto de sala de aula, os professores, enquanto principiantes, preocupam-se também com a imagem de si próprios, que pretendem transmitir aos pais, aos colegas e à direção. Era uma preocupação ligada ao medo de que fosse colocada em causa a sua competência profissional e, até mesmo, de perder o emprego. Não obstante, na prática os pais revelaram-se facilitadores do processo de inserção destes professores, respeitando o seu trabalho através da manutenção de relações cordiais e de respeito.

Neste início da inserção da profissão, os sentimentos experimentados pelos professores principiantes são pautados pelo medo, o medo de falhar, o medo de não serem capazes, o medo de serem colocados em causa, o medo da direção do colégio, o medo da perda da colocação.

### **3) Como atuam os professores principiantes? O que mudam nas suas práticas, o que perdura?**

Numa fase inicial, a ansiedade relativa à competência é visível em todos os participantes deste estudo, sobretudo nos primeiros meses de inserção na profissão.

O receio de evidenciarem uma certa incapacidade e ou insuficiente preparação para a docência potencia, numa fase inicial, a necessidade de isolamento. Contudo, estes professores não se isolam por se sentirem diferentes dos colegas. Isolam-se para se protegerem, pelo medo de fracassarem. Apresentam receio em partilhar as suas dúvidas e incertezas com os colegas, com medo de colocar em causa a imagem de competência que a todo o custo desejam que se construa a seu respeito.

Estes professores preferem partilhar as suas fragilidades fora da escola, com familiares ou ex-colegas de curso, pois sentem que estes não os recriminam, antes pelo contrário consideram ser estes os únicos que os compreendem. Apenas dois dos professores principiantes partilham algumas das suas dificuldades com as suas coordenadoras, uma vez que mantêm uma boa relação com as mesmas. Um outro participante refere a partilha com uma colega mais nova, em relação ao restante grupo de colegas, por esta também ter passado por uma situação análoga.

Em relação às práticas, e com base na análise dos dados, identifica-se alguma frustração vivenciada por parte destes professores decorrentes da imposição de modelos pedagógicos, indicados pelas direções dos colégios, em oposição às aprendizagens realizadas na formação inicial e experimentados nos contextos de estágio. Uma das participantes refere que é uma professora mais experiente que vai à sua sala implementar o método da aquisição da leitura e da escrita, a Cartilha de João de Deus, por considerarem que devido à inexperiência da principiante, esta não reúne condições para implementar o referido método. De certo modo, esta situação reflete um sentimento de frustração na jovem professora.

Por oposição a uma visão idealizada do ensino e o contraponto com as situações de estágio, estes professores principiantes sentem agora um controlo por parte da coordenação pedagógica e da direção das instituições. Estes são igualmente identificados como aspetos menos positivos na experiência de inserção profissional, uma vez que se caracterizam por

momentos de prestação de contas, sentidos como pressão e ausência de autonomia ao desenvolvimento do seu trabalho com os alunos.

Deste modo, as práticas idealizadas são projetadas para anos futuros aquando da possibilidade de colocação em contextos que lhes confirmem maior autonomia profissional e menor controlo.

#### **4) Como se incrementa o sentimento de pertença ao novo grupo profissional?**

A análise dos dados permite considerar que a maior parte dos professores principiantes não se sentiu, desde a entrada nas escolas, parte do novo grupo de pertença.

Durante o primeiro ano de docência, destacaram-se aspetos que se configuraram determinantes para a construção e desenvolvimento dos sentimentos de pertença ao grupo profissional. 1. Aspetos de natureza intrínseca, ligados aos próprios professores e às suas características pessoais. 2. Aspetos de natureza extrínseca, ligados ao contexto, alunos, pais colegas e outros.

Os primeiros identificam-se quando os professores referem que desenvolveram estratégias que os capacitaram para a resolução de situações imprevistas e de resposta urgente, que se lhes colocavam no quotidiano da prática profissional, nomeadamente no que se refere à gestão da sala de aula e igualmente quando percecionam o sucesso do seu trabalho, manifesto nos resultados dos alunos. Estas evidências contribuíram para o incremento do sentimento de confiança, de autoestima, de capacidade e de competência profissional, o que facilitou a emergência e o desenvolvimento do sentido de pertença ao novo grupo profissional.

Dos aspetos de natureza extrínseca, destacam-se as opiniões positivas dos outros face ao seu desempenho profissional. Neste domínio, destaca-se a importância do feedback positivo devolvido, quer pelos alunos, como pelos colegas, pais e todos os elementos que com o professor interagem no contexto profissional. As opiniões de todos estes intervenientes no processo relativamente ao desempenho do professor revelam-se de extrema importância para a construção e desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo profissional.

Os aspetos de natureza extrínseca são evidenciados quando os professores principiantes referem que começaram a ser procurados por colegas mais experientes para lhes darem opiniões e sugestões de atividades.

Não obstante, não bastava que os outros os considerassem competentes, era necessário que eles próprios se sentissem competentes.

A articulação entre estas duas dimensões, pessoal e profissional, é a chave do processo de construção da identidade profissional – “ não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal” (Dubar, 1997).

A análise dos dados permite ainda acrescentar que o sentimento de efetiva pertença ao novo grupo profissional não acontece de forma linear, resulta sim, de um sentimento de capacitação de si mesmo e de um processo de reconhecimento exterior das competências profissionais do jovem professor.

**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?**

Os contextos institucionais em que os professores participantes neste estudo desenvolveram a sua atividade profissional no primeiro ano de inserção na profissão revelaram-se facilitadores da sua inserção na profissão. Contribuíram para esta facilitação aspetos afetos ao bom relacionamento estabelecido com os alunos, com os colegas e encarregados de educação.

Apesar de muito apreensivos à entrada nos contextos de trabalho no ensino particular, decorrente da preocupação com a imagem que pais e colegas mais experientes iriam formular a seu respeito, todos os professores sentiram que foram bem aceites.

No que respeita aos pais estes professores preocuparam-se com a importância do estabelecimento de boas relações, por considerarem que a opinião destes se revelava de

extrema importância para a manutenção do seu posto de trabalho nas instituições de ensino privado. Com esta intenção, preparavam com todo o cuidado e rigor o trabalho com os alunos, bem como o estabelecimento de relações igualmente positivas com os mesmos, por considerarem que eram estes os aspetos que os poderiam colocar em causa.

No que aos colegas diz respeito, os professores principiantes sentiram que as relações estabelecidas entre si pautaram-se sempre pela simpatia e pela cordialidade. No que se refere à partilha, a análise dos dados permite considerar que esta se limita à troca de materiais. Assiste-se por parte dos professores principiantes como que uma dificuldade ou, até mesmo, recusa na partilha de dificuldades e preocupações, sobretudo de natureza pedagógica, com os colegas mais experientes, pelo receio de ver colocada em causa a sua competência como professores. Os professores principiantes receavam demonstrar insegurança nas suas práticas, até porque alguns dos colegas mais experientes eram igualmente “patrões”. A procura de apoio para estes problemas era feita junto de colegas de grupo ou de escola com quem mantinham uma relação mais próximas, nomeadamente ex-colegas de estágio ou ex-colegas de curso.

Um dos maiores constrangimentos apresentados pelos participantes nesta dimensão, prende-se com a ausência de autonomia que lhes é conferida na escolha de métodos pedagógicos em consequência da imposição de modelos pré estabelecidos pelas direções. Esta imposição de implementação de métodos muitas vezes desconhecidos dos professores principiantes, levava-os a uma maior dedicação à preparação das aulas, à pesquisa de informação e a um conseqüente afastamento do grupo de amigos devido à falta de tempo. O grande investimento na esfera profissional e a sua incompatibilização com a esfera pessoal determinou, num dos casos, a rutura de um relacionamento pessoal.

Todos os participantes no estudo referem o sentimento de solidão experimentado à entrada da profissão a sensação de abandono, a falta de apoio e acompanhamento no desenvolvimento do seu trabalho, através da identificação de estratégias que facilitassem as dificuldades sentidas, principalmente na implementação e gestão do currículo formal.

Neste sentido apontam algumas sugestões, que em seu entender, poderiam ser impulsionadas de uma inserção na profissão mais serena e tranquila. Estas sugestões traduzem-se em estruturas de apoio e acompanhamento formal, organizacionalmente estruturados, que apoiasse os professores em início de carreira.

As modalidades de apoio sugeridas remetem para a existência de ações de formação orientadas para os professores à entrada da profissão que, em sua opinião, deveriam ser da competência e responsabilidade de Instituições de Ensino Superior vocacionadas para a Formação de Professores. Acrescentam ainda a existência de estruturas de Supervisão, como se encontra regulamentado no despacho 21666/09, da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência e a existência de mecanismos de apoio, através da criação de um departamento para o efeito, igualmente da responsabilidade da Instituição de Formação em que realizaram a formação inicial.

## **1. Limitações do estudo**

As limitações deste estudo prendem-se, sobretudo, com o seu carácter exploratório e com o número limitado de sujeitos em estudo. Desta forma, as conclusões deste trabalho aplicam-se apenas a estes participantes, o que não permite generalizar os resultados obtidos a outros professores principiantes.

Outra limitação prende-se com o facto de inicialmente termos previsto um estudo através da utilização de uma metodologia de recolha de dados mista, com recurso a um questionário construído e colocado online, com a finalidade de obter maior número de dados sobre o tema em estudos com sujeitos da mesma turma e de o número de respondentes ter inviabilizado esta intenção.

A inexperiência do investigador também deve ser considerada, pelo facto de este ser o seu primeiro trabalho de investigação.

A temporalidade foi também uma limitação bastante acentuada, pela dificuldade que o investigador sentiu em conciliar o seu trabalho docente com a investigação, durante o ano de duração da mesma.

## **2. Impacto no desenvolvimento pessoal e profissional**

A investigação desenvolvida traduziu-se num desenvolvimento pessoal e profissional do investigador em diferentes dimensões.

Em primeiro lugar, a componente teórica contribuiu para o investigador definir uma área de conhecimento que lhe permitisse aceder, enquanto investigador e professor do 1º CEB, a problemas fundamentais dessa investigação.

Em segundo lugar e decorrente da natureza do estudo, a possibilidade de perceber as dificuldades e constrangimentos dos professores em início de carreira e definir estratégias e mecanismos de apoio que facilitem a entrada dos novos professores na carreira docente e que os ajude a ultrapassar e/ou minimizar os problemas emergentes do seu quotidiano profissional.

Todas as aprendizagens realizadas pelo investigador ao longo deste estudo têm sentido no quadro da atividade profissional. Pelo que, a riqueza das experiências vividas e dos saberes adquiridos no decorrer do mesmo constitui um corpo de conhecimento de indiscutível relevância no desenvolvimento pessoal e profissional do investigador.

### **3. Proposta de estudos futuros**

Este estudo, de natureza exploratória e descritiva, pretende não só compreender algumas questões relacionadas com os problemas enfrentados pelos novos professores à entrada na carreira docente, mas também identificar algumas possibilidades de estudos a serem desenvolvidos posteriormente.

Sendo assim, e com base na análise que se desenvolveu ao longo desta investigação, e sem pretender estabelecer uma sequência hierárquica, procura-se propor o seguinte conjunto de possíveis linhas de investigação:

- O estudo comparativo da inserção na profissão entre o ensino público e ensino privado;
- O estudo dos contextos educativos em que haja mecanismos de indução e de apoio aos professores em início de carreira;
- O estudo dos mecanismos de indução na melhoria da integração dos professores principiantes;
- O estudo do nível de consecução das medidas de apoio no período probatório legisladas;
- O estudo da importância dos aspetos contextuais na integração e na vivência dos professores principiantes à entrada na profissão.
- O estudo das necessidades formativas, decorrentes da experiência profissional, junto dos professores principiantes;

Estas linhas de investigação podem, em nosso entender, fornecer contributos essenciais para a melhoria do processo de indução profissional.

## Referências Bibliográficas

---

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

Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Anjos, M. (2007). *Identidade Profissional dos Professores do 1º CEB: Uma Identidade em Crise*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições70.

Bennett, C. (1991). The Teacher as Decisin Maker-Program: Na alternative for Career-Change Preservice Teachers. *Journal of Teacher education*, 42(2), pp. 119-130.

Best, J.W (1981). *Como investigar en educación*. (3.ª ed). Madrid: Ediciones Morata.

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

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Boutinet, J. (1999). *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés-Editora.

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

Britton, E.; Paine, L. e Raizen, S. (1999). *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries: Preliminary Findings*. Washington: West Ed.

Britton, E.; Paine, L.; Pimm, D. e Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction*. Kluwer: Dordrecht, pp. 141-193.

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

- Bullough, R. (1987). *First-Year Teacher. A case study*. New York: Teacher College Press.
- Bullough, R. (1992). Beginning Teacher Curriculum Decision. *In Personal Teaching Metaphors, and Teacher Education. Teaching and Teacher Education*, 8(3), pp. 239-252.
- Bullough, R. (1997). Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. *In Biddle, B.; Good, T. e Goodson, I. (Eds.) International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer, pp. 79-134.
- Bullough, R. e Baughman, K. (1993). Continuity and Change. *In Teacher Development: First ear teacher After Five Years. Journal of Teacher Education*, 42(2), pp. 86-95.
- Canário, R. (1997). *A Escola: o lugar onde os professores aprendem*. I congresso nacional de Supervisão na Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cavaco, M. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 121-139.
- Cavaco, M. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teachers Education*, 55(5), pp. 387-392.
- Cook, T. e Reichardt, C. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación e evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Couto, C. (1998). *Professor: O início da prática Profissional*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Demailly, L. (1991). *Le college: crise, mythe et métiers*. Lille: Presses Universitaires.

Develay, M. (1996). *Peut-on former des enseignants?* (3.<sup>a</sup> ed.). Paris: ESF

Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Erickson, F. (1986). «Qualitative methods in research of teaching». In M.C: Wittrock. *Handbook of research of teaching*. Nova Iorque: Macmillan.

Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

Esteve, J.; Franco, S e Vera, J. (1995). *Los profesores Ante el Cambio Social*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Esteves, M. (2006). “Análise de Conteúdo”. In J. Lima e J. Pacheco (org). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (p.105-126). Porto: Porto Editora

Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In Lima, A., Pacheco, J.; Esteves, M. e Canário, R. (Eds.) *A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education* 52(1), pp.17-30.

Flores, A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp.171-204.

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

Flores, A. (2002). *Learning, development and change in the early years of teaching. A Two-Year Empirical Study*. Dissertação de Doutoramento. Reino Unido. Universidade de Nottingham.

Flores, A. (2003a). Dilemas e desafios na formação de professores. In *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. (Org.) Maria Célia Moraes e outros. Porto: Porto Editora.

Flores, A. (2003b). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. In: *Perspectiva*, 21 (2), pp. 391-412.

Flores, A., e Ferreira, F. (2009). The Induction and Mentoring of new teachers. In *Portugal: contradictions, needs and opportunities. Research in Comparative and International Education*, 4(1), pp. 63-73.

Fox, D. (1987). *El proceso de Investigacion en Educacion* (2.<sup>a</sup> ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

Franco, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In Almeida, L.; Bruno, C. e Christov, S. (2000). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, pp. 33-36.

Fuller, F. (1969). Concerns of Teacher: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(4), pp. 207-226.

Fuller, F. e Brown, O. (1975). Becoming a Teacher: In Kevin e Ryan (Ed.). *Teacher Education*. Year Book NSSE. Chicago: University of Chicago Press.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. (4.<sup>a</sup> Ed.). Oeiras: Celta Editora.

Hauge, E. (2000). Student teachers' struggle in becoming pro-fessionals: hopes and dilemmas in teacher education. In Day, C.; Fernandez, A.; Hauge, E. e Moller, J. (Eds.). *The life and work of teachers*. International perspectives in changing times. London: Falmer Press.

Hérbert – Lessard, M. et al (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hérbert, M.L., Goyette, G e Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa*. (4.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Instituto Piaget.

Hill, M. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hubermann, M. (1989). The Professional Life Cycles of Teachers. *Teachers College Records*, 91(1), pp.31-57.

- Huberman, M. e Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: Ed. De Boeck.
- Johnson, R. e Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), pp.14-26.
- Kaufmann, J. C. (1996). *L'entretien comprehensive*. Paris: Ed. Nathan.
- Kennedy, M. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. In Darling, L. & G. Sykes, G. (Eds.) *Teaching as the learning profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.54-85.
- Kramer, M. (1974). Reality shock: why nurses leave nursing. Saint Louis: Mosby. In Jesus, S. (2004). *Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores*. Periódico Educação, XXVII (1), pp.39-58.
- Krichesky, G., e Merodo, A. (2009). *Inserción Laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina*. Profesorado, 13(1), pp.194-208.
- Kvale, S. (1996). *Visualizações Inter: Uma introdução à pesquisa qualitativa de entrevistas*. Thousand Oaks, California: Publicações Sage.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Lakatos, E. e Marconi, M. (1995). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- L'Écuyer, R. (1990). *Developpement ale Méthodologie de l'analyze de contenu: GPS et méthode de soi concept*. Quebec: Presses de l'Universite du Quebec.
- Leite, C. (2002). *Sistema Educativo O Currículo e o Multiculturalismo no Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lima, E. (Org.) (2006). *Sobrevivências ni início da docência*. Brasília: Líber Livro.
- Lincoln Y. e Guba, E. (1991). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage

- Lincoln, Y. S. (1995). *Emerging criteria for quality y inqualitative and interpretive research*. *Qualitative Inquiry*: 1275-289.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Chicago University.
- Ludke, M. e André, M A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marcelo, C. (1998). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (1999a). Estudio sobre estratégias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, pp. 101-144.
- Marcelo, C. (1999b). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (1990). *Técnicas de pesquisa* (2ª edição). São Paulo: Edições Atlas.
- Martineau, S. (2006). “*Les enjeux de identité professionnelle en insertion ai travail*”, Carrefour national de l’insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Consultado em 17 de setembro de 2012, em: [http://WWW.isertion.qc.ca/blog/article.php3?ed\\_article=10](http://WWW.isertion.qc.ca/blog/article.php3?ed_article=10)
- Martineau, S. e Portelance, L. (2005). L’insertion professionnelle: un tour d’horizon des recherches. *L’Écho du RÉ.S.É.A.U.*, 5(1), pp. 7-17.
- Miles, M.B. e Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Pereira, M. (2006). *Quando os alunos se transformam em professores. A entrada na profissão: percursos de três professoras principiantes*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos* (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva

San, M. (1999). Japanese beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development. *Journal of Education for Teaching*. 25(1), pp. 17-29.

Serpell, Z. (2000). "Beginning teacher induction". *A review of the literature*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.

Shulman, L. (1981) "Disciplines of inquiry in education: An over view". *Educational Researcher*, 10 (6), pp. 5-12.

Shulman, L. (1986). Paradigms and Research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3.ª ed.). New York: Macmillan, pp. 3-36.

Siva, M. (1994). *De aluno a professor: um "salto" no desconhecido (Estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In Estrela, M. (Ed.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 51-80.

St. Vicent (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire e en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Tese de doutoramento. Universidade de Sherbrooke.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tardif, M. e Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: De Boeck.

Tardif, M. e Raimond, D. (2000). *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Sociedade, 73, pp. 209-244.

Teixeira, G.; Bernini, G.; Kato, M. e Santos, P. (2012). A Socialização dos Professores Ingressantes no Magistério Superior: O caso das ciências exatas. *III Congresso internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência*. Santiago do Chile.

Thurler, M.G. (2002). O desenvolvimento profissional dos Professores: Novos Paradigmas, novas práticas. *In As competências para ensinar no século XXI: A Formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed.

Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. *In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.). Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, XIV (1), pp. 18-25.

Van Der Maren, J. (1987). *De la necessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Montreal: Faculte des Sciences de l'Éducation.

Van Maanen, J. e Schein, E. (1979). Toward a Theory for Organizational Socialization. *Review of educational Research*, 1, pp. 209-264.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teacher. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp.18-25.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser professor: un análisis de la formación inicial. *In Villa, A. (Ed.) Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 39-68.

Vonk, J. (1983). *Problems of de Beginning Teacher*. European Journal of Teacher Education, 6(2), pp. 133-150.

Vonk, J. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In R. MCBridge (ed.), *Teacher Education Policy*. Londres. Falmer Press, pp.112-134.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora

Zeichner, K. (1985). Dialéctica de la socialización del professor. *Revista de Educación*, 277, pp. 50-112.

Zeichner, K. e Gore, J. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (Ed). *Handbook of Research on Teacher education*. New York: Macmillan.

Zeichner, K. e Tabachnick, B. (1985). The Development of Teacher Perspectives: Social Strategies and Institutional Control, *Journal of Education for Teaching*, 11(1), pp. 1-25.

### **Legislação Consultada**

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

**Decreto-Lei n.º139-A/90** de 28 de abril – (Aprova o Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico).

**Decreto-Lei n.º 240/2001** de 30 de agosto – (Define o perfil geral de desempenho dos Educadores de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário).

**Decreto-Lei n.º15/2007**, art.º 31 de 19 de janeiro – (Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário).

**Decreto Regulamentar n.º2/2008** de 10 de janeiro - (Dispõe, no seu Artigo 27.º, o regime de avaliação do docente em Período Probatório).

**Despacho n.º 21666/2009** de 28 de setembro – (Regulamenta o Período Probatório).

**Decreto-Lei n.º 41/2012** de 21 de fevereiro - (Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário).



**Ficha de caracterização dos participantes no estudo**

---

## Ficha de caracterização dos participantes no estudo

(Participantes com um ano de experiência profissional)

**Objetivos:** Recolher dados que caracterizem os participantes no estudo;

### 1 – Dados de identificação

**Género:** Masculino      Feminino

**Idade**

**Situação profissional**

### 2 – Formação Académica

**Formação Académica:** \_\_\_\_\_

**Média de entrada no curso:**

### 3 – Contexto de trabalho

**Nível de ensino de experiência profissional:**

**Anos de escolaridade em que trabalhou:**

**Estabelecimento de ensino onde desempenhou funções no primeiro ano de experiência profissional:**

Particular e Cooperativo   
Público   
IPSS   
Outro

**Qual?** \_\_\_\_\_

## **ANEXO 2**

### **Guião da entrevista**

---

## Guião de Entrevista

<b>1º Ano de desempenho autónomo de funções docentes</b>			
<i>Designação dos blocos</i>	<i>Objetivos 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"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Motivar os entrevistados</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indicar (ao entrevistado) em linhas gerais o trabalho de investigação</li> <li>2. Pedir a ajuda do entrevistado (revelar a sua importância)</li> <li>3. Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação</li> <li>4. Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados</li> <li>5. Solicitar a autorização para a gravação da entrevista</li> </ol>	
<i>B. Experiências no Contexto da Profissão</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as experiências na área da profissão (colónias de férias, atl's, explicações, ...)</li> <li>• Identificar experiências de formação anterior no contexto da profissão</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua experiência de trabalho com crianças pequenas?</li> <li>2. Antes da formação inicial na ESE realizou outro tipo de formação para desenvolver a sua atividade com crianças pequenas? Se sim, qual a formação e quais os motivos que a levaram a frequentar essa formação?</li> <li>3. Que aprendizagens guardou destas duas experiências?</li> </ol>	
<i>C. Escolha da Profissão Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a motivação para a escolha da profissão</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual foi a sua primeira opção face à escolha da profissão? Porquê?</li> <li>2. Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão de professor? Se pudesse voltar atrás faria outra opção?</li> <li>3. Qual foi a sua média de entrada?</li> </ol>	
<i>D. Formação Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a posição pessoal perante as potencialidades e competências veiculadas pela formação inicial para a prática docente</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como considera que decorreu a sua formação inicial? (aspetos positivos/negativos) (professores, disciplinas, opções, espaços de convívio, trabalho com colegas, relação com colegas, com professores, experiências de aprendizagem no contexto do estágio, avaliação)</li> <li>2. Qual o momento que a marcou mais? Porquê? Como?</li> <li>3. O que mais lhe agradou no curso?</li> <li>4. O que menos gostou no curso?</li> <li>5. O que gostava de ver alterado no curso? (plano de estudos, horários, avaliação, relações, estágios, etc.)</li> <li>6. Quais os aspetos que considera imprescindíveis na preparação do futuro professor?</li> </ol>	
<i>E. Conclusão da Formação Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar os sentimentos após a conclusão da formação inicial</li> <li>• Caracterizar o sentimento do</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como se sentiu após a conclusão do curso?</li> <li>2. Quais as principais preocupações? Como as resolveu?</li> <li>3. Sentiu-se preparada para a entrada na profissão?</li> <li>4. Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão?</li> </ol>	

	<p>professor principiante face à sua preparação para a docência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as dificuldades sentidas nos concursos/colocações/razões</li> </ul>	<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"> <li>• Caracterizar o percurso profissional aquando do ingresso na profissão (ex. AEC's)</li> <li>• Caracterizar o momento de chegada à escola</li> <li>• Identificar as dificuldades sentidas</li> </ul> <p>Relacionar as expectativas à saída da escola de formação inicial com a realidade percebida</p>	<p>1. Em que contexto foi o seu primeiro contacto com o mundo profissional depois de terminar a formação inicial?</p> <p>2. Como viveu essa experiência? (no trabalho com os alunos, na relação com os pais, colegas, assistentes operacionais, direção/coordenação das escolas, trabalho burocrático do prof) (aspetos positivos e constrangimentos)</p> <p>3. O que sentiu à entrada da escola aquando da colocação? Quais os melhores adjetivos para definir esse momento?</p> <p>4. Que tipo de experiências guardas desses primeiros momentos? (com alunos, com colegas, com A.O., com pais...) Qual a mais marcante?</p> <p>5. Em que medida as expectativas criadas ao longo do curso se concretizaram à entrada na profissão? O que foi diferente do esperado? Justifique.</p> <p>6. Que pensamentos lhe ocorriam nos primeiros momentos...?</p>	
<i>G. Exercício da Profissão</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as experiências vividas: <ul style="list-style-type: none"> <li>. no contexto da escola</li> <li>. no contexto da sala de aula</li> <li>. nos apoios desejados/apoios efetivos</li> </ul> </li> </ul>	<p>1. Fale-me das suas memórias da primeira escola onde trabalhou. Sentiu-se preparada para o trabalho com os alunos? Sentia-se professora? Justifique. Como em quê?</p> <p>2. Quais as principais preocupações no trabalho com os alunos? Com os colegas? Com os pais? Com as assistentes operacionais? Com os alunos? Porquê?</p> <p>3. O que fazia para controlar/resolver os problemas?</p> <p>4. As preocupações/dificuldades mantiveram-se até final do ano? Até quando? Emergiram outras? Como? Quando? Porquê? Quais? Como as resolveu?</p> <p>5. A quem costumava solicitar ajuda quando sentia dificuldades? Porquê? Em que situações? Que respostas recebia?</p> <p>6. Com quem partilhava as dificuldades sentidas? Que tipo de dificuldades partilhava?</p> <p>7. Sente que esta partilha a ajudava, de algum modo, a superar essas dificuldades?</p> <p>8. Relate aspetos mais positivos da sua experiência profissional no 1ºano de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com os alunos</li> <li>- Com os colegas</li> <li>- Com os pais</li> </ul> </p>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com os assistentes operacionais</li> <li>- Relativamente às práticas adotadas</li> </ul> <p>8. Relate aspectos menos positivos/constrangimentos da sua experiência profissional no 1º ano de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com os alunos</li> <li>- Com os colegas</li> <li>- Com os pais</li> <li>- Com os assistentes operacionais</li> <li>- Relativamente às práticas adotadas</li> </ul> <p>9. Que turma(s) teve? E cargos? Quais os anos da escolaridade? Opinião?</p>	
<i>H. Balanço / perspectivas Futuras</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a avaliação do trabalho desenvolvido</li> <li>• Identificar o que correu bem e o que pretendia melhorar</li> <li>• Identificar contextos de facilitação ou constrangimentos da inserção profissional</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como preparava as aulas? Como se sentia durante o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos? Porquê? Justifique</li> <li>2. Identificava-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique</li> <li>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</li> <li>4. Quando é que se sentiu realmente professora? Que tipo de sentimento lhe surge quando pensa nesse momento? Justifique</li> <li>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.</li> <li>6. Na sua opinião diga-me: <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pode ajudar a integração dos novos professores na escola? Como? Quando? Quem?</li> <li>- Se considera vantajosa a existência de estruturas de apoio na escola aos professores recentemente entrados na profissão? Quais? Como? Quem? Porquê?</li> </ul> </li> </ol>	I
<i>I. Agradecimento da entrevista</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a disponibilidade e participação.</li> </ul>		

**ANEXO 3**

**Protocolo de entrevista (E1)**

---

## Entrevista E1

Desempenho autónomo de funções docentes

**Nome:** E1.

**Idade:** 23 anos.

**Sexo:** Feminino.

### *A. Experiências no Contexto da Profissão:*

#### **Qual a sua experiência de trabalho com crianças pequenas?**

Antes da formação fiz um curso de Animação Sociocultural numa escola secundária normal só que tinha aquela variante, em vez de fazer Humanidades, e no último ano tive a oportunidade de estagiar desde de setembro até maio numa sala de crianças com 4 anos, duas vezes por semana, duas manhãs por semana.

#### **Antes da formação inicial na ESE realizou outro tipo de formação para desenvolver a sua atividade com crianças pequenas? Se sim, qual a formação e quais os motivos que a levaram a frequentar essa formação?**

Não. Formações não. Fiz voluntariado com crianças e tive contato com crianças mas nada específico. Nada na área. Absolutamente nada.

#### **Que aprendizagens guardou destas duas experiências?**

Eu acho que desde cedo é respeitar as crianças, foi uma aprendizagem que eu tirei já antes de eu vir para a ESE, é que cada criança é um ser único. Não vale a pena estarmos a criar modelos, que um modelo cabe em todas as crianças. Não! Foi logo uma das aprendizagens que eu tive antes de vir para a ESE e depois a ESE confirmou essa aprendizagem.

### *B. Escolha da Profissão Docente:*

#### **Qual foi a sua primeira opção face à escolha da profissão? Porquê?**

A minha primeira opção foi Educação de Infância. Eu estava muito indecisa entre Educação de Infância e o 1º Ciclo, isto porque a minha opção verdadeira não seria nesta faculdade, seria em Serviço Social. Só que Serviço Social, na altura, não havia na pública e eu como os

meus pais não podiam dar condições financeiras para suportar uma privada. Isto é, poder podiam, só que ficariam com uma vida financeira um pouco complicada e eu entendo que como tenho média para entrar numa pública, vou entrar na pública e vamos ver o que é que vai dar. Felizmente deu certo, felizmente conclui o meu curso.

### **Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão de professor?**

Eu não olhei muito para os cursos, eu sabia que queria trabalhar com crianças. Mesmo em serviço social era para seguir com crianças, era tudo sempre com crianças. Olhei para os dois e como o estágio que tinha feito tinha sido numa sala com crianças de 4 anos achei que seria mais apropriado o curso de Educação de Infância e coloquei como segunda opção o 1º ciclo.

### **Se pudesse voltar atrás faria outra opção?**

Fazia, punha 1º Ciclo.

Agora seria 1º Ciclo sem dúvida alguma porque aprendi a gostar de estar numa sala de aula. Acho que para a minha personalidade enquadra-se mais estar com crianças a partir dos seis anos.

### **Qual foi a sua média de entrada?**

A média de entrada... eu tinha uma média que rondava os 14,37 e a média de entrada ficou em 14,45 para Infância. Eu sei que entraram 2 pessoas à minha frente.

### ***C. Formação Inicial:***

### **Como considera que decorreu a sua formação inicial? (aspetos positivos/negativos) (professores, disciplinas, opções, espaços de convívio, trabalho com colegas, relação com colegas, com professores, experiências de aprendizagem no contexto do estágio, avaliação)**

Teve algumas peripécias.

Aspetos positivos e aspetos negativos. Pronto. Vou começar com os negativos para depois rematar com os positivos. É preferível. Quero ficar na memória com os aspetos positivos.

Tive um 1º ano de faculdade perfeitamente calmo, eu acho que no 1º ano de faculdade quem entra aqui não sabe o que é andar numa faculdade. Não sei se agora os de Bolonha sentem.

Eu não senti isso.

Quando cheguei ao 2º ano de faculdade tive uma experiência não muito positiva num estágio onde tive alguém que se calhar não dá valor à pessoa do professor. Mas pronto! No estágio e aqui na ESE e o acompanhamento não foi muito positivo com essa equipa de estágio eu desisti, não desisti, disse à minha orientadora de estágio que queria parar o estágio, queria refletir, queria melhorar a minha opção para num estágio seguinte poder melhorar e ter melhores opções. Porque eu própria não me sentia bem comigo mesma. Então parei e no ano seguinte tive a opção de estagiar com a professora que nos deu o contacto e foi uma experiência completamente diferente. Conheci um modelo completamente diferente, o MEM, que para mim fez todo o sentido naquele momento, um modelo pedagógico que apesar de o ter conhecido no ano anterior, no estágio anterior havia ali muitas falhas, ou seja não davam uma continuidade pedagógica, a professora cooperante não preparava as aulas e chegava à sala, abria o manual e dava o que lha apetecia, não havia uma continuidade do que tinha sido trabalhado no dia anterior. Para mim no primeiro estágio aquilo não estava ser bem feito, logo não fazia sentido, eu não percebia aquilo. Por exemplo quem trabalhava o Movimento da Escola Moderna usava os testes de avaliação como no modelo normal, usava os trabalhos de casa como no modelo normal. São pontos que entram ali em choque, nitidamente, usava os manuais como no modelo normal. Então aquilo na minha cabeça... como é que uma pessoa pode ter ideais A e usar ideais B. Eu acho que não há um modelo específico para cada professor, cada professor tem que se adaptar às suas especificidades e ao grupo de alunos a que se dirige. Não podemos pensar: gosto isto deste modelo vou aplicar, gosto daquilo daquele modelo vou aplicar. Não! Para mim isso não funciona. Então aquilo fez-me muita confusão, apesar de ter procurado fundamentação pedagógica e fundamentação teórica não encontrava nada que justificasse aquelas escolhas.

No ano a seguir estagiei, foi o 2º ano que eu repeti, repeti o 2º ano e a seguir estagiei com o modelo do Movimento da Escola Moderna mas bem feito. Como eu costumo dizer com pés, cabeça, tronco e membros e acabou por dar resultado e aí fez-me prosseguir. Ou seja, esse estágio era o que ditava se eu ia continuar aqui ou se não ia continuar. Mas como encontrei alguma coisa com a qual eu me enquadrasse decidi continuar, que foi o modelo pedagógico.

O relacionamento com os professores acho que é do 8 ao 80. Há aqueles professores que têm muita capacidade de falar com os alunos, se calhar são esses os mais amados chamemos-lhes assim. Porque para além de professores são capazes de dizer uma palavra amiga quando têm que dizer. Sabem avaliar mas não é por isso que deixam de ter a sua relação pessoal. Há outros nitidamente que não, olham para nós e pensam: não és competente. E dizem isso de

caras e depois não têm a noção do que dizem às pessoas. Eu acho que temos que acreditar sempre e se a pessoas nos dizem à nossa frente: ok quer tentar mudar? Não digo isso só por mim mas também por colegas minhas, porque é que não dão um voto de confiança e vamos acreditar que aquela pessoa é capaz de mudar.

O trabalho com os colegas eu acho que é muito subcarregado, é muito forçado. Eu costumo dizer uma coisa que é: a ESE foi muito forte em termos pedagógicos preparou-nos muito bem mas em termos relacionais... o grande problema aqui na ESE é a estrutura do curso, do meu curso, não sei se neste atualmente acontece, é incidir nas relações pessoais. Isto é, nós trabalhávamos sempre com as mesmas pessoas, mas isso era por critério da turma. Pronto. Depois eram muitos trabalhos, nós vivíamos o dia-a-dia com aquelas pessoas e por vezes era um bocadinho complicado porque temos todos personalidades diferentes. Mas pronto, não era nada que não se conseguisse levar a bom porto mas acho que era muito complicado. Apesar de eu perceber que eles nos querem preparar para a vida profissional, mas eu atualmente percebo que o trabalho que faço com colegas de escola, pelo menos o que eu tive até agora, não é tão subcarregado como foi aqui.

Em relação a estágio foi muito marcante o último ano, acabei por fazer o estágio sozinha, a minha colega por opções pessoais teve que desistir e foi muita coisa. Não foi só o estágio mesmo estágio lá, não propriamente uma aula de estágio foram todas as circunstâncias que rodearam o estágio chamemos-lhe assim. Foi a saída da minha colega, foram problemas pessoais mas pronto está feito, é o mais importante.

A avaliação aqui deixa muito a desejar, sinceramente. Lá está, uma das coisas que se devia mudar era por causa dos trabalhos de grupo porque eu acho que por mais que os professores tenham controlo se o A faz A e se o A faz B, por trás nunca se sabe isso. Ou seja o A pode fazer a parte do A. Imagine que eu tenho um guião consigo e os professores dizem: tu vais fazer a atividade 1, tu a atividade 2 e tu a atividade 3. Ok, eu posso fazer a atividade só que depois quando conciliamos o sua atividade ou a minha pode não estar correta e depois quem é que mede esse trabalho que nós estamos a fazer, o grupo. E no grupo cada pessoa está preocupada com a sua média, com a média com que sai daqui quem é que nos vai dar emprego ou não. Aqui a avaliação é um bocadinho suis generis, acho que apesar de eles terem aqueles dois valores imagine para o trabalho, dois valores para a avaliação, dois para o teste individual. Acho sinceramente que não é um modelo que seja funcional, no meu tempo eu senti isso.

Eu acho que uma das sugestões era dar menos peso ao trabalho de grupo ou se calhar ter outra forma de controlo do trabalho grupo. Haver uma avaliação mais meio-termo porque eu tive cadeiras em que só fui avaliada pelos trabalhos de grupo, eu pergunto a esses professores como é que me podem avaliar se eu estou adaptada ou não àquela cadeira por um trabalho de grupo. É demasiado *sui generis* eu fui avaliada a Necessidades Educativas Especiais que é uma cadeira que nós regularmente usamos na nossa carreira, com um trabalho de grupo. Como é que eu posso ser avaliada a uma cadeira desse tipo com um trabalho de grupo? Até do ponto de vista científico para mim, não me salvaguardou de nada, é claramente insuficiente.

### **Qual o momento que a marcou mais? Porquê? Como?**

O momento que me marcou mais acho que foi o estágio a seguir a esse problema, o do 2º ano. Foi ver que há um modelo com o qual nós podemos acreditar, que tem os seus fundamentos e tem provas práticas dadas. Foi ver que há uma luz ao fundo do túnel ou seja, que a Educação pode mudar.

### **O que mais lhe agradou no curso?**

Eu acho que foi a própria estrutura do curso que agora, infelizmente, já não existe. O fato de ter tido estágios, o facto dos trabalhos práticos que tivemos em Metodologias também serviram para muita coisa. Eu hoje olho para aqueles trabalhos que eu achava que não iam dar para nada e hoje servem para alguma coisa para a nossa prática na sala de aula. Mas acima de tudo foram os estágios que agora, infelizmente, dissiparam-se.

### **O que menos gostou no curso?**

Eu acho que há determinadas cadeiras que deviam de ser reforçadas na sua atividade curricular, deviam ter mais parte teórica, foi o que eu menos gostei em determinadas áreas. Não houve ali aquele aprofundamento necessário. Nomeadamente na Língua Portuguesa e nas Ciências, mais nas Ciências claramente. É muito ténue. Ou seja, deram-nas as bases, eu acho que o curso foi bom nesse sentido deu-nos as bases necessárias para eu poder ... isto é, ensinaram-nos como é que eu posso investigar um tema. Mas há determinados temas que é complicado eu investigar. Por exemplo se me apetece investigar as características do Sol, é um bocadinho complicado eu por mim só investigar não tendo bases em ciências pronto. Então foi isso, porque eu acho que as ciências aqui são muito dadas a partir do 12º ano, as

peças que vieram de ciências do 12º ano aquilo para eles foi fácil, agora para mim que não tive ciências no 12º ano houve um salto do 9º para o 12º ano que eles aqui na ESE não tiveram a capacidade de acompanhar.

**O que gostava de ver alterado no curso? (plano de estudos, horários, avaliação, relações, estágios, etc.)**

Eu escrevi isso no relatório. Deixe ver se eu me lembro. Eram os planos curriculares claramente. Fazerem uma... às vezes podia ser um simples módulo, estou a falar no grau das ciências. Na Matemática e em Língua Portuguesa eu senti dificuldades, mas pronto. Um simples módulo que às pessoas que vêm de humanidades deem uma ponte, que dê para ligar, que não haja um fosso tão acentuado.

Em termos de horários eu por acaso não me posso queixar dos meus horários na ESE, apesar do horário curricular tinha o horário de todos os trabalhos de grupo, mas pronto do horário curricular não me posso queixar porque nunca o considerei assim, nunca tive que esperar altas horas para ter uma aula. Absolutamente nada.

**Quais os aspetos que considera imprescindíveis na preparação do futuro professor?**

Os estágios. É aí que nós aprendemos metade, mais de metade do que é ser professor. Sem dúvida alguma. E isso é o que me deixa mais preocupada na formação agora Pós Bolonha. Porque é nos estágios que nós sentimos se aquilo serve para nós, se aquilo não serve para nós. Até mesmo para nós enquanto pessoas. Ou seja, se calhar se eu não tivesse tido estágio eu ter-me-ia formado, mas se calhar não me teria passado pela cabeça se eu tenho ou não competência para aquilo, se eu não tivesse tido estágio não me passaria. E agora o que me deixa um bocadinho preocupada é isso. O facto de ter havido estágio durante o curso reforçou as aprendizagens porque nós temos aqui a parte teórica, imagine o Vygotsky, o Piaget, dizem os estádios e tudo o resto mas depois na prática nós não temos, não há nenhum livro que diga: olha, debes fazer isto quando estiveres naquela situação. Já ser professor é um bocadinho isso, não há nenhum manual que nos diga como é que devemos ser professores. O professor vai para a sala, tem que ter as suas atividades planeadas mas lá pode acontecer algo que faça mudar todo o dia, tem que ter a capacidade de improvisação e são os estágios que nos ensinam um bocadinho isso, a trabalhar com esses improvisos porque nos primeiros estágios somos muito retraídos e é com os estágios ao longo dos anos

que nos vamos abrindo, dão-nos uma capacidade de improvisação superior e por isso acho que os estágios fazem muita falta.

#### ***D.Conclusão da Formação Inicial:***

##### **Como se sentiu após a conclusão do curso?**

É estranho, eu acho que nos primeiros tempos não nos conseguimos desligar da ESE, até porque o círculo de amigos muitas vezes muda durante a faculdade ou seja, passa a ser o círculo dos amigos da ESE, são aquelas pessoas com quem eu posso nunca ter trabalhado mas é o meu círculo de amigos da ESE, então é um bocadinho complicado nós estarmos com eles e não falarmos sobre a ESE. Eu, para mim, essa situação que eu vivi ficou bem resolvida mas tenho colegas minhas ou porque viveram situações semelhantes ou porque acham que a nota dela não foi justa face a outros então é um bocadinho difícil desligar totalmente, eu acho que ainda hoje não estou desligada da ESE. Eu felizmente resolvi isso comigo mesma, digo já que tive que procurar ajuda psicológica, tive uns bons pais em casa que me aconselharam de imediato a procurar ajuda, mas lá está eu se calhar como sou uma lutadora decidi ir... porque eu acho que não é por viver amargurada com isso que me vai fazer viver melhor ou ser mais feliz ou menos feliz pessoa ou professora.

##### **Quais as principais preocupações? Como as resolveu?**

Era de encontrar trabalho na área. Quer dizer isso é um bocadinho sui generis essa pergunta ou seja, eu dentro de mim queria encontrar trabalho mas também não estava completamente centralizada naquele aspeto como havia colegas minhas que estavam. Eu não estava, tinha a noção de que nos primeiros anos ia ser muito complicado encontrar estabilidade profissional.

Tinha também a preocupação de continuar a formação era não parar a formação porque eu encaro isso um bocadinho na sociedade, há muitos professores que se queixam de não ter emprego, então eu pergunto: o que é que esses professores fazem para encontrar trabalho? É mandarem só currículos? Eu acho que sinceramente esses aí não vão chegar a lado nenhum. Foi o que eu disse aos meus pais, eu não me importo de ir trabalhar para uma loja ou para um supermercado mas saber que estou a investir na minha formação porque eu sei que se calhar daqui a uns anos é isso que me vai valer um emprego. Eu sei que tenho que encontrar esse rumo, é uma ponte que eu tenho que fazer, uma ponte fundamental. Agora se eu fosse

trabalhar para uma caixa de supermercado e por e simplesmente deixasse a minha formação de lado é claro que as possibilidades não se abririam, eu fecharia a porta do curso como houve colegas minhas que fecharam.

Logo que terminei o curso fui a um congresso, tenho ido a formações que vão aparecendo e que me interessam.

### **Sentiu-se preparada para a entrada na profissão?**

Não. Acho que nunca se está preparada para dar aulas. Lá está, como cada dia é único. Eu acho que cada ambiente é único. Eu quando digo que não me sinto preparada para entrar na profissão não é do ponto de vista científico nem do ponto de vista pedagógico. Percebe? Não sei se foi o bichinho que cresceu cá dentro mas tenho a necessidade de investigar mais, de procurar eu acho que nunca sei tudo. Acho que foi isso sinceramente. Mas claro que cria angústias se realmente eu vou conseguir uma turma o que é que vou fazer com a turma? Não vou ter ninguém para me aconselhar sou eu, basicamente eu. É um bocadinho isso.

### **Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão?**

Eu por acaso posso dizer que não... mandei uns currículos. Foi para aí à 3ª entrevista que entrei no colégio onde trabalhei o ano passado. Enviei para aí uns 40, 50 currículos, não tenho a noção. Enviei todos por internet, não respondi a nenhum anúncio em especial. Fui chamada para entrevistas e à 3ª fiquei e depois dessa entrevista fiquei numa série delas mas por opção fiquei nessa. Se fosse hoje tomaria outra opção.

### **Que pensamentos lhe ocorriam durante esse período de espera? (antes de ingressar na profissão)**

Andava muito ansiosa, na esperança que algum colégio me chamasse, estava ansiosa por ter os meus alunos, a minha turma. Andava sempre agarrada ao telemóvel e sempre à espera que ele tocasse e que fosse de uma escola.

### **Que dificuldades sentiu na realização de concursos/procura de locais de trabalho? Como as resolveu?**

Não, nos concursos... eu acho que sinceramente o concurso não... ou seja, apesar de eu me ter inscrito no concurso sei que nos próximos anos não vou entrar. Por isso não fiquei com aquela ansiedade de saber se fiquei ou não fiquei. Pois sabia que havia muita gente à minha

frente com muito mais tempo de serviço do que eu. Inscrevi-me no concurso por descargo de consciência.

A minha preocupação foi procurar no particular porque no público por contratação normal é complicado nesta altura do campeonato. Complicado não, difícilimo.

Para encontrar trabalho não encontrei grandes dificuldades, enviei currículos e depois chamaram-me.

### *E. Inserção na Profissão:*

#### **Em que contexto foi o seu primeiro contacto com o mundo profissional depois de terminar a formação inicial?**

Foi num colégio particular.

#### **Como viveu essa experiência? (no trabalho com os alunos, na relação com os pais, colegas, assistentes operacionais, direção/coordenação das escolas, trabalho burocrático do prof) (aspetos positivos e constrangimentos)**

É assim, aprendi que nos colégios... antes de mais, eu sempre disse que não acreditava em colégios sempre disse que queria trabalhar em escolas públicas e essa experiência veio reforçar esse fato. Há bons colégios, eu não estou a dizer que todos os colégios são assim. Há alguns colégios que olham para a área financeira, quem os está a gerir não os sabe gerir do ponto de vista pedagógico, é um negócio e tem que gerar lucro. O segundo ponto é a relação com os pais, eu acho que quando se está num colégio e temos a capacidade de criar uma boa capacidade com os pais tudo corre lindamente isto é, porque a direção não vai interferir com o nosso trabalho, temos ali nos pais uns aliados. Se houver o oposto em relação aos pais, aí temos a direção completamente à perna. Isto porquê? Porque alunos chamam novos alunos. Não é verdade? Se os pais têm uma boa relação comigo, esses pais vão comentar com outros pais logo vão chamar novos alunos. Para o colégio interessa essa relação. Logo do ponto de vista científico ou do ponto de vista pedagógico não existe interferência.

A minha relação com os pais, por acaso, foi ótima, eu não tenho nenhuma relação de queixa daqueles pais, foram fenomenais. Ficaram desconfiados de início, tive pais que me disseram logo que me iam dar um voto de confiança pelo facto da forma como falei com eles na reunião. Não sei bem porquê, eles disseram que eu me mostrei muito disponível e com uma

forte capacidade de trabalho. Mas que eu era muito nova e em termos de responsabilidade... mas decidiram dar-me um voto de confiança e logo a seguir, um mês depois, estavam felicíssimos com o meu trabalho.

Os alunos tendem em ver em nós mais um colega, foi um bocadinho complicado com os alunos. Os colégios quando escolhem professores em início de carreira das duas, uma, ou o colégio está a dar problemas e o colégio querem mudar o modelo de alguma forma, que eu não acredito que colégios de renome chamem professores em início de carreira. Não os chamam, não os chamam porque têm um nome a manter, preferem professores com experiência, que já tenham provas dadas. Os outros colégios ou querem professores em início de carreira ou para dar uma reviravolta ao modelo de ensino ou então porque têm turmas complicadas ou por causa de questões financeiras, para pagarem menos a professores recém-licenciados.

Com os colegas... eu sou uma professora que trabalho e como trabalho exijo que os outros trabalhem ou seja, não suporto pessoas que por pensarem que têm um lugar acima de mim, nomeadamente o diretor pedagógico, podem mandar trabalhar e não façam nada. Eu acho que como diretor pedagógico deve dar mais exemplo do que eu, então a relação com o diretor pedagógico era um bocadinho. Vou dar um exemplo da desorganização da biblioteca do colégio, ele propôs a organização da biblioteca numa reunião de conselho de turma onde propôs que houvesse uma pessoa sozinha que organizasse a biblioteca toda e eu como não sou pessoa de ficar calada disse logo que não. Não achava justo, se todos nós temos uma turma para gerir era muito subcarregado um professor só ficar com a organização da biblioteca do colégio e então propus que o trabalho fosse dividido, ou por número de livros ou o que for. Escolhemos um modelo, uma base de dados e cada um insere os seus livros nessa base de dados e a partir dessa base de dados era muito mais fácil organizar mas ele não gostou muito da ideia e disse que isso implicaria mais trabalho. Eu acho que os colegas são isso um bocadinho nos colégios. Das duas uma, ou são pessoas que realmente querem trabalhar e que gostam daquilo que fazem e não é por sentirmos que está ali uma pessoa nova ou melhor, querem aproveitar esse esforço dessa pessoa nova para aprenderem mais coisas ou então tendem a ficar às costas dessa pessoa. Eu digo isso porque muito do trabalho que eu fiz com os meus pais, textos que eu fiz com os meus alunos em sala de aula, de mexer com os materiais do concreto... era uma opção minha com a qual o diretor pedagógico nunca tinha procurado saber. Mas quando os pais começaram a dar o feedback ao colégio que estavam muito satisfeitos com o meu trabalho, ele aí pôs-se no auge ou seja,

que tudo aquilo que eu tinha feito tinha sido dele mas não foi exatamente o oposto, ele nunca tinha visto nada. Estas pessoas tendem a ficar com os lucros todos mas em termos de trabalho nada.

Com a auxiliar que eu tinha lá o relacionamento era um bocadinho complicado porque eu tinha a neta dessa auxiliar na minha sala, por acaso tive a sorte desses pais me terem dito logo que apesar de a avó estar ali aquela menina devia ser tratada de forma igual aos outros e se sentissem que, da minha parte, aquela aluna não tivesse um tratamento igual aos outros iriam mudá-la porque queriam que a filha tivesse um desenvolvimento normal. Por acaso achei estranho porque pensei que pelo fato da avó estar ali queriam uma proteção diferente. Pensei eu. Mas não, aquela criança estava ali e não lhe podiam fazer nada que ela ia logo dizer à avó, mas eu desde logo não deixei que a avó interferisse, disse logo à avó que na minha sala era eu que mandava, eu era a professora e ela tinha que respeitar as minhas ordens.

Os outros auxiliares não tive nenhum problema quer dizer, como somos novos tendem a ver se passam um bocadinho entre a chuva, se não cumprem as suas funções.

Em relação ao trabalho burocrático não havia muito porque era um bocadinho na desorganização. A partir da entrevista fui eu que tive de me desenrascar e eu sabia aqui da ESE o trabalho burocrático que tinha que fazer e então fiz por iniciativa própria. Só houve algum controlo no início do 2º período quando os pais de outros alunos começaram a dar problemas ao colégio, aí é que o colégio começou a ficar com algum receio e aí é que o diretor pedagógico começou a fazer o seu papel. Mas quem não desempenha a sua função desde o início não tem o voto de confiança, não admito que uma pessoa durante 3 meses por e simplesmente esteve de férias me diga ao início do 2º período tens que fazer o teu PCT para a semana de acordo com este modelo. A minha resposta nesse momento foi: tenho o meu PCT de acordo com o modelo que eu fiz, não me deste nenhum modelo. O PCT que me ensinaram na faculdade é feito no início do ano letivo e o meu PCT está feito, se quiseres aceitar aceitas.

A situação mais complicada foi com a direção isto é, estavam lá para os bons momentos mas para os maus não estavam. A minha sorte foi que nunca houve maus momentos com os pais. Se algum dos pais dissesse: eu não gosto da professora, têm que a despedir! Tenho a certeza que seria a carta-branca para me despedirem. Mas aconteceu exatamente o oposto, eles sempre disseram que se eu saísse ou se não soubessem respeitar a profissional que têm aqui, alguns alunos também saíam. E foi isso que aconteceu.

**O que sentiu à entrada da escola aquando da colocação? Quais os melhores adjetivos para definir esse momento?**

Alívio, um bocadinho de arrogância... eu fui capaz, eu consegui... um bocadinho de medo, arrogância. O que é que vai acontecer agora? Como é que vão ser os meninos? Como é que não vão ser os meninos?

**Que tipo de experiências guarda desses primeiros momentos? (com alunos, com colegas, com A.O., com pais...) Qual a mais marcante?**

O momento em que tive que subir com os alunos para a sala, o momento em que abri a porta, sentámo-nos numa roda no chão, fizemos uma atividade de apresentação e fechei a porta. De repente reparei que não estava ali mais ninguém, mais nenhum adulto. No estágio estava lá sempre mais algum adulto é assim... podia sair. Eu estive no estágio no 3º ano em que a maior parte do tempo a professora cooperante não passou lá a vida mas é diferente, se houvesse alguma coisa ela estava ali. Agora ali não, eu estava por minha conta e risco.

**Em que medida as expetativas criadas ao longo do curso se concretizaram à entrada na profissão? O que foi diferente do esperado? Justifique.**

Primeiro que tudo foi a organização em termos de tempo ou seja, enquanto que eu aqui podia dizer: esta atividade vou fazer amanhã... não tinha aquela preocupação em cumprir o programa. Aqui não, aqui tenho uma professora cooperante que pode ir colmatando as falhas.

Do outro ponto de vista foi do ponto de vista científico ou seja, aqui se eu tiver alguma dúvida em algum ponto ou em algum aspeto tenho a quem recorrer. Posso dizer: professora vou fazer esta atividade. O que é que acha? Concorda? Não concorda? Quando saímos daqui é diferente, sentimos falta de ter essa palavra é o arriscar, vamos fazer se der certo dá, se não der... é um bocadinho o risco.

Em termos de materiais, o fato de nós aqui na ESE idealizarmos tudo com muitos materiais... e depois na prática é um bocadinho impensável de fazer isso assim, sobretudo porque não há materiais já estruturados. Neste caso no colégio não há e em muitas escolas também não há. E depois é a própria criação de materiais, enquanto que na ESE eu tinha tempo, enquanto a professora cooperante estava a intervir eu tinha tempo para construir

materiais para a minha semana que era a seguir. Na profissão não há esse tempo porque é semana atrás de semana.

Para mim o que foi mais diferente do esperado foi a aplicação do modelo pedagógico, naquela situação, eu tinha idealizado fazer o trabalho de projeto e o tempo de estudo autónomo. De repente, com aqueles alunos não funcionava, não funcionava porque aqueles alunos tinham todas personalidades muito fortes, eram 12 mas eram 12 com uma personalidade bem vincada. Foi isso idealizei a aplicação desse modelo na faculdade e depois não deu porque é um modelo que precisa do apoio por parte dos colegas, ou seja tem que haver uma continuidade. Tentei ainda fazer mas houve uma altura em que ... lá está, o apoio dos pais foi fundamental nesse processo, na escolha do PIT foram fundamentais e apoiaram todo esse processo mas mesmo assim era muito complicado para aqueles alunos porque nunca tinham conhecido aquele modelo.

### **Que pensamentos lhe ocorriam nos primeiros momentos...?**

Era... o que é que eu vou fazer agora a seguir? Como é que eu ia estruturar o momento a seguir, eu acho que era um bocadinho a preocupação, nesses momentos de início de trabalho eu acho que não há aquele gozo naquele momento, o aproveitar aquele momento. Não existe. Existe mais a preocupação é de preparar o momento a seguir. Há sempre aquela preocupação se eu não planifico e aparece aqui a direção, seja o que for. Uma pessoa está sempre numa ansiedade.

### ***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.**

Era estranho quando eles chamavam-me professora porque era a primeira vez que era real. Nos estágios chamavam-nos professora mas tinha a noção de que continuava a ser aluna. Ali não, ali eu realmente era a professora, tinha uma responsabilidade de levar aqueles alunos a bom porto.

Depois era o fato de como nos tratavam os próprios auxiliares era: professora quer isto? Quer aquilo?

Eu olho para mim, e na altura tinha 22 anos, eu pensava: porque é que me estão a tratar por você? Eu não fiz nada de mais, eu aqui na ESE tratava os professores por você e eles a nós

mas era por uma questão de respeito. De repente não, de repente passam-me a tratar por você mas porque eu estou no extremo oposto.

**Quais as principais preocupações no trabalho com os alunos? Com os colegas? Com os pais? Com as assistentes operacionais? Com os alunos? Porquê?**

Com os alunos foi a planificação, foi ver o que é que eles sabiam e o que é que não sabiam... foi a avaliação diagnóstica.

Com os colegas era ver um bocadinho até que ponto eles estariam dispostos a trabalhar, até que ponto poderia contar com eles caso acontecesse alguma coisa de mal, caso não acontecesse. Imagine partilha de materiais... e notei que de fato... Depois com o tempo fui criando o meu grupo de trabalho com o qual o modelo pedagógico estava completamente ligado, nós falávamos entre nós aquelas conversas de café em que partilhávamos materiais. Eu por acaso tive a sorte de trabalhar com uma pessoa que já tinha 10 anos de carreira, era a professora de 3º ano porque a outra também era nova e de fato foi esse o meu grande pilar ali naquele percurso. Porque fez o trabalho que o diretor pedagógico deveria ter feito que era, mesmo nas conversas de trabalho, que era: *olha (...) já pensaste fazer isto desta ou daquela forma? Se calhar tenho lá um material que te pode ajudar, ou não.*

Com os pais era perceber se eles gostavam se eles não gostavam. Se sentiam que eu tinha pernas para andar, porque eu acho que só primeiro ano os pais dizem: *Olhe, esqueça lá isso, vá dar uma volta porque o seu trabalho é um zero à esquerda.* Eu acho que um professor fica em muito maus lençóis, sinceramente. Nem digo em termos de carreira porque pode mudar de escola e tudo pode mudar, mas consigo mesmo. Eu acho que o primeiro ano é fundamental, eu na faculdade li um livro sobre as dificuldades dos professores em início de carreira e dizia que era o ano fundamental. E de fato eu hoje olho para trás e sinto isso, houve colegas minhas que querem continuar a insistir porque sentem que aquele ano foi fundamente. Também tenho outras que deixaram a profissão de parte porque, lá está, tiveram uma má experiência.

Em relação aos auxiliares era mostrar que apesar de ser nova sabia o que estava a fazer ou seja, sabia qual era o meu papel ali e não ia deixar que ninguém se metesse no meu lugar. Era mostrar autoridade acima de tudo, não era arrogância, era autoridade.

**O que fazia para controlar/resolver os problemas?**

Para resolver problemas que surgissem era complicado porque eu ali era basicamente só, tinha essa minha colega em conversas de café mas não podia estar a recorrer a ela. O trabalho do diretor pedagógico não estava a ser feito, nem da direção. Por exemplo: eu tinha uma mãe bastante complicada, eu percebia que ela estava um bocadinho reticente porque a professora do ano anterior tinha cometido bastantes falhas na formação dos alunos. A forma que eu encontrei foi mostrar-me disponível para resolver o que fosse preciso, muitas vezes era por via de *email* ou de telefonemas, muitas vezes eu também chegava mais cedo ao colégio que era para falar com os pais se fosse preciso.

**As preocupações/dificuldades mantiveram-se até final do ano? Até quando? Emergiram outras? Como? Quando? Porquê? Quais? Como as resolveu?**

Não, foram-se dissipando desde que eu senti o apoio por parte dos pais sabia que da parte da direção jamais me iriam fazer alguma coisa, porque eu tinha os pais do meu lado, tinha-os do meu lado porque eu tinha dado provas do meu trabalho. Desde que senti que os pais estavam satisfeitos com o meu trabalho senti um alívio total e começou a haver ali um trabalho de cooperação com eles.

Ao longo do ano foram surgindo outras dificuldades em termos burocráticos, em termos financeiros com a direção que ainda hoje estão por resolver.

**A quem costumava solicitar ajuda quando sentia dificuldades? Porquê? Em que situações? Que respostas recebia?**

Algumas dúvidas que surgiam era com antigas colegas de faculdade mas as respostas, muitas vezes, eram as mesmas dúvidas para as mesmas questões.

**Com quem partilhava as dificuldades sentidas? Que tipo de dificuldades partilhava?**

Com antigas colegas de faculdade. No terreno não, só essa professora mas eram aquelas conversas de café e eram essencialmente sobre questões financeiras pelas quais o colégio estava a passar, tanto que fechou, não sei se felizmente ou infelizmente, digo felizmente porque em relação ao meu modelo padrão não era um bom colégio. As questões, as dificuldades do terreno era eu que basicamente eu que tinha que resolver. Algumas dúvidas que surgiam era com antigas colegas de faculdade mas as respostas, muitas vezes, eram as mesmas dúvidas para as mesmas questões.

As dificuldades que partilhava, eu acho que era mais em termos curriculares, disciplinares: tenho isto para fazer, como é que achas que deva fazer? Era mais em apoio de estratégias, porque em termos psicológicos... como eu estava muito bem suportada pelos meus pais, não senti necessidade de pedir apoio. Tive um diretor pedagógico que tentou meter-se no meu trabalho ou seja, tudo o que eu fazia tinha que passar por ele e os meus pais rapidamente me defenderam ou seja, disseram: “Não, nós apreciamos o trabalho da professora.” Porque o diretor pedagógico não acreditava no modelo que eu estava a seguir e por e simplesmente queria “cortar-me as pernas”. Ele disse: a partir de agora vais ter que fazer isto assim e assim. Precaveu-me ainda que um dia iria entrar na minha sala para me avaliar. E eu pus-me logo alerta e foi uma pessoa já com bastantes anos de carreira que disse: Oh colega! Tenta que as conversas que ele tenha contigo sejam ao pé dos alunos porque os alunos vão comentar com os pais. Uma das situações que se passou foi que eu estava a trabalhar os animais mais ou menos em janeiro, fevereiro e tinha um pai de um aluno que trabalhava na GNR e como têm cavalo, cães... Então surgiu-me a ideia de contatar esse pai para fazer uma visita de estudo ao quartel da GNR que era muito perto, podíamos sair do colégio e ir aquele bocadinho a pé. Como eu tinha a autorização dos pais para visitas à comunidade, logo só precisava de lhes dizer no dia anterior que no dia a seguir íamos fazer aquela visita. Então telefonei para o pai e disse que estávamos interessados em realizar aquela visita e o pai disse que ia marcar e que depois ligava para o colégio. Quando ele telefonou chamaram o diretor pedagógico ao telefone e o diretor veio reclamar comigo porque eu não podia fazer nada sem o aval dele, então eu disse-lhe que para poder falar com ele, ele tinha que estar no colégio em tempos fora das aulas, não era chegar às 9 e meia, quando devia entrar às 9, e sair às 15 horas. Se eu tinha que lá estar até às 17 horas tinha tempo das 15 até às 17 para debater estes assuntos com ele, se ele não estava eu tinha que me desenrascar sozinha. Então os pais souberam desse assunto porque ele disse a esse pai que não podíamos fazer a visita por questões curriculares, então os pais, de imediato, começaram a perceber e pediram logo uma reunião geral. Eu fiquei aflita porque pensei que era eu que estava ser colocada em cheque mas os pais disseram que não era por minha causa, que eu tinha carta-branca e que eu fizesse o que quisesse na minha sala com os meus alunos.

**Sente que esta partilha a ajudava, de algum modo, a superar essas dificuldades?**

Ajudava, acalmava-me um bocadinho, serenava a dúvidas. Ou seja, mostrava que eu também era competente, também era capaz. Porque é um bocadinho o medo, o receio, uma

pessoa tem medo de falhar. Porque nos estágios nós podemos preparar as atividades com os professores cooperantes, temos ali sempre um fiozinho que nos guia. Agora ali não, não há aquele fiozinho, eu tenho que pensar tudo pela minha cabeça.

Partilhando com as minhas colegas ajudava, não aumentava, porque eu acho que há muitas colegas minhas que não contam os seus momentos de fraqueza porque acham que isso é falhar, que se estão a revelar maus profissionais. Enquanto que eu acho que não, eu acho que quando nós estamos a falar das nossas dificuldades não nos estamos a revelar maus profissionais mas que temos a capacidade de melhorar.

### **Relate aspetos mais positivos da sua experiência profissional no 1º ano de trabalho:**

#### **- Com os alunos**

A relação criada, o fato de eles verem em mim uma pessoa a seguir. Eu tive um aluno que me disse uma coisa, que para mim... eu acho que até ao fim da minha vida vou recordar. Era um aluno que não dava beijos, não dava abraços a ninguém e um dia ele estava a fazer uma ficha de revisões e pôs o dedo no ar e perguntou se podia colocar uma questão. Eu disse que sim e ele disse: “é uma coisa que tem a ver consigo.” E eu disse: “Diz! É assim, podes fazer a questão se eu não quiser responder, não respondo.” E ele perguntou: “A professora gosta muito do que faz. Não gosta?” E eu fiquei...”Oh (...), porque é que me está a perguntar isso?” – “Por três razões. Tens paciência para nos aturar, fazes coisas engraçadas para nós fazermos e ainda vais para casa trabalhar para nós. É porque realmente gostas do que fazes.” Eu acho que isso nos enche o coração, são esses pequenos momentos com eles.

Essa criança não era de beijos nem de abraços e ao final de 3 semanas de aulas a mãe veio-me dizer que não sabia o que tinha feito ao filho mas que ele adorava-me. Isso para mim é muito importante, saber que há uma criança que não dava beijos a mais ninguém a não ser aos pais e passar a quere dar-me beijos. Sinto que ele sente ali um apoio, um colo.

Eu acho que o que me marcou mais foi a relação com os alunos, sem dúvida nenhuma.

#### **- Com os colegas**

A relação criada com todos os colegas à exceção do diretor pedagógico. Eu tinha a educadora de infância com quem tive uma relação de amizade que ainda hoje mantenho. Tinha a professora do 1º ano e a do 3º ano com quem tinha também uma boa relação, os sentimentos ali partilhados, as angústias partilhadas nos bons e maus momentos serviram para alguma coisa, pelo menos para fortalecermos a relação.

#### **- Com os pais**

Foi abertura para eu desenvolver o meu trabalho, a confiança que eles depositam em mim. O fato de terem mostrado que estavam lá ou seja, estavam lá para o bom e para o mau momento. Eu lembro-me que houve um dia em que eu faltei por motivos médicos e no dia a seguir por questões familiares teve que faltar novamente então tive uma mãe que me ligou logo nessa noite a perguntar se eu estava doente. Isso para mim são... eu vivo muito com a parte afetiva das pessoas, quando as pessoas mostram que para além daquela professora está ali a parte humana. Também me lembro que houve um dia em que estive a tarde inteira em reuniões, a entregar relatórios de avaliação, então eram 9 e tal da noite quando eu saí do colégio e houve um pai que me quis trazer a Lisboa propositadamente. São pequenos afetos que mostram que hoje contam comigo e eu conto com eles. Tenho aluno que está a dar problemas na escola e ainda hoje os pais contam comigo. Eu saí do colégio mas a relação ainda hoje continua, continuo a ter o afeto daqueles meninos porque eles souberam respeitar o meu lado profissional. Tive uma mãe que me disse: “Professora (...), acredite naquilo que lhe vou dizer. Tenho muita pena se o (...) não seguir consigo, porque acho que o (...) tem muito a aprender consigo. Mas acredite que a professora é muito melhor para este colégio do que ele merece. Não pense que a professora merece um colégio assim mas pense exatamente o oposto, a professora é que merece um colégio melhor.” Senti que estavam a apoiar o meu crescimento enquanto professora.

O aspeto mais importante foi também o fato de os pais se preocuparem comigo, foi o sentir que eles estavam ali para tudo. Ainda hoje estão lá se eu precisar.

Acho que não vou ter outro ano com uns pais assim, sinceramente.

#### **- Com os assistentes operacionais**

Eu gostei do trabalho que desenvolveram. Ao princípio não mas depois começaram a ver que a professora tinha personalidade e não vamos brincar. A mãe da aluna cuja avó trabalhava lá, passado um mês ligou-me a dizer que não sabia o que eu tinha feito à sogra porque ela tinha dito que no meu trabalho não se metia. E eu disse-lhe que não tinha feito nada, apenas lhe tinha demonstrado que dentro da minha sala quem mando sou eu e fora da minha sala. Se eu não me metia no trabalho dela, ela não se metia no meu.

#### **- Relativamente às práticas adotadas**

Tive instrumentos que nunca pensei construir e construí-os e deram resultado. Por exemplo: eu tinha que fazer obrigatoriamente fichas de avaliação mensais, era uma das normas do colégio. Aquilo para mim de avaliar por avaliar não fazia sentido. Então fiz listas de verificação, dizia aos meus alunos o que é que eles tinham que saber e porquê, qual era o

objetivo de eles saberem aquilo. Foi uma coisa que eu nunca tinha criado cá na ESE, criei ali e deu resultado e é aquilo que eu quero seguir. Era um apoio para mim e para os pais, eu tinha o objetivo e tinha a página que eles tinham que estudar. Normalmente fazia-as uma semana antes das fichas de avaliação. E fazia fichas de sistematização que normalmente iam para casa com as listas de verificação para estudarem com os pais.

### **Relate aspetos menos positivos/constrangimentos da sua experiência profissional no 1º ano de trabalho:**

#### **- Com os alunos**

Foi um bocadinho o início, foi um bocadinho a desconfiança. Porque os pais estavam desconfiados, logo passavam essa desconfiança para os alunos. Logo a minha autoridade em relação aos alunos era um bocadinho posta em causa. Senti que o respeito ao início era um bocadinho colocado em causa.

Não eram mal-educados nem nada disso mas sentia ali alguma desconfiança por causa dos pais lá está, eles fazem o que ouvem em casa. E a partir do momento em que a relação com os pais serenou e os pais deram-me um voto de confiança, as coisas serenaram completamente porque os alunos tiveram outro feedback da parte dos pais.

#### **- Com os colegas**

Era um bocadinho passar a perna. O deixar ver se passa. Ou seja, há trabalho para fazer mas vamos ver se a (...) o faz. Era o deixa andar.

#### **- Com os pais**

Foi o início, foi aquele sentimento deles de desconfiança.

#### **- Com os assistentes operacionais**

Foi no início, era a falta de respeito, o tentar passar por cima das minhas decisões. Houve uma auxiliar nova que tinha terminado o curso de auxiliar há pouco tempo, tinha mais ou menos a minha idade que tentava pôr-se um bocadinho no mesmo patamar que eu. Eu lembro-me de um dia estar a dar uma aula de informática e ela dizer: “Olha este *site*, este *site* é bom para eles fazerem este tipo de atividades.” Eu fiquei a olhar para ela e só lhe disse: “Essas questões pedagógicas são eu que as tenho que tomar, não és tu. E se queres dar uma sugestão eu aceito, mas dás-me essa sugestão longe dos meus alunos porque a professora deles sou eu.”

#### **- Relativamente às práticas adotadas**

Isso depende de aluno para aluno, porque para um foi uma estratégia, para outro foi outra estratégia. No geral não houve nenhum aspeto negativo.

**Que turma(s) teve? E cargos? Quais os anos da escolaridade? Opinião?**

Fui professora titular de um 2º ano. Acho que este ano é uma continuação do 1º ano. Existe um grande aprofundamento nas áreas da língua portuguesa e da matemática, do estudo do meio não, são temas muito banais.

***G. Balanço/perspetivas Futuras:***

**Como preparava as aulas? Como se sentia durante o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos? Porquê? Justifique**

Eu tinha a planificação trimestral que foi o colégio que me deu mas que eu podia alterar da forma que me fosse mais conveniente, a partir dessa planificação fazia as planificações mensais que eu mandava mensalmente para os pais, no início de cada mês. O que eu ia trabalhar em cada área e era um apoio que eu tinha ali, porque eu tinha pais que sabiam o que eu ia trabalhar e apareciam lá com materiais, ou mandavam pelos filhos e diziam que se eu quisesse utilizar que utilizasse, se não quisesse para os mandar de volta.

Semanalmente fazia a agenda da semana a seguir com eles e decidia-mos como é que a queríamos organizar.

O trabalho de planificação preparava-o sozinha, tinha o apoio das minhas colegas. Imagine que tinha uma atividade para fazer e não sabia se aquele material estava bem ou mal estruturado. Se calhar tenho uma grande colega minha que é o meu principal apoio nesse campo. Dávamos feedback das coisas uma da outra.

Durante o desenvolver das atividades havia aquela atividade que corria muito bem e nós passávamos: que bom! Realmente consigo planear. E havia aquelas que não corriam como estavam planeadas mas atingíamos os objetivos pretendidos, o material estruturado podia não ser o melhor mas tinha que improvisar e pensar que tinha que atingir o objetivo pretendido.

Em relação aos colegas da escola não havia debate de ideias, podia acontecer ir à sala de um colega buscar um livro e ele dizer-me que atividades tinha desenvolvido com aquele livro, ou ir à sala de outro colega e ver lá um trabalho que eu podia aproveitar para fazer na minha sala.

**Identificava-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique**

Não. Porque eram muito de o deixar andar, preocupavam-se mais com a sua estrutura financeira em prol dos alunos. Isto é: chegavam atrasados, coisa que eu achava impensável fazer, sentia que tinha a responsabilidade de dar o exemplo aos alunos. Eu tinha a noção que... eu podia ter problemas financeiros com a direção, como existiram, mas eu pensava: os meus alunos têm que pagar por isso? Vai ser bom para o desenvolvimento deles que está ali uma professora retraída em relação a isso? Eu pensava que apesar do colégio não cumprir com as suas obrigações financeiras, de não comprarem materiais eu não ia deixar de fazer o meu papel. Sentia da parte dos meus colegas que era um bocadinho o deixar andar, como não viam o retorno financeiro não se empenhavam. Como a direção não cumpria as suas obrigações financeiras os colegas não investiam nas aulas e eu sentia que os alunos não tinha que pagar por essa falta da direção.

**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**

Não. Eu acho que não me sentia professora quando comecei a trabalhar. Lá está, eu acho que foi naquele momento em que o primeiro aluno me diz: professora posso fazer isto ou aquilo, professora pode-me ajudar aqui? É que de repente deixamos de ouvir o nosso nome, eu deixei de ser a (...) passei a ser por e simplesmente a professora. Só ouvia o meu nome da parte das minhas colegas. Porque nem sequer das auxiliares nem do diretor pedagógico eu ouvia (...), era: professora (...), ou senhora professora (...).

Em relação à direção não ouviam nada do que eu sugerisse, lá está aquela história do lucro, interessava-lhes era o lucro e não interessava mais nada. Em termos de colegas, de início era um bocadinho... era aquela história do deixar andar a ver se eu me calava depois, como eu era uma pessoa que tinha sempre as minhas ideias e dizia: “quero fazer isto, o que é que acham?” Então começaram a pensar a aceitar as minhas ideias porque começaram a ver que eu não me calava.

**Quando é que se sentiu realmente professora? Que tipo de sentimento lhe surge quando pensa nesse momento? Justifique**

Acho que foi com o passar dos dias, se calhar no primeiro dia em que surgiu um problema e eu tive que o resolver sozinha. Aí é que reparei que não tinha ali mais ninguém para o resolver.

O sentimento que tive foi o de valorização, de eu conseguir ou seja, sou realmente professora. E agora?!?

**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.**

Eu acho que foi a minha formação que ficou atrás. Como eu me dedicava muito ao trabalho a planificar coisas. Tinha o meu trabalho e tinha que me aplicar no meu trabalho.

Em relação a metodologias consegui implementar o que tinha pensado mas a longo prazo.

Em relação aos meus ideais de ensino mantiveram-se, consegui a pôr em prática aquilo que tinha idealizado e penso que isso deve-se ao fato de uma pessoa ter uma fundamentação teórica que foi o que aconteceu aqui, eu tinha a fundamentação teórica. Se alguma coisa corresse mal eu tinha ali um suporte teórico.

Foi o que eu disse no início do ano aos pais: “O modelo que eu vou desenvolver com os vossos filhos é um pouco diferente do habitual, mas alguma questão falem comigo que eu tenho o suporte teórico que fundamenta aquilo que faço.” Ao pôr este modelo em prática também tinha a preocupação que os pais tivessem conhecimento daquilo que eu estava a fazer. Daí a história das planificações, de eu dizer aos pais o que ia fazer em cada mês.

**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?**

A criação de grupos de trabalho, haver um departamento que possa criar encontros mas que não seja obrigatório. Que diga, “agora terminaste o curso e tens que vir para cá”, assim não, não iria funcionar. Mas criar um departamento e que nos digam “ agora quando acabarem o curso existe cá na ESE este departamento e se realmente quiserem procurar ajuda, vêm cá e inscrevem-se”. Acho que isso assim funcionaria bem.

Em termos de teoria, em termos de livros acho que não servia...lá está, cada caso é um caso e eu posso ter um livro e achar que aquele livro para mim faz sentido mas se calhar para outra colega minha que está num contexto completamente diferente não faria. Acho que a

ESE também poderia apostar mais na formação contínua, acho que a ESE está muito presa à formação inicial ou seja, não nos dão a oportunidade de continuar a formação.

Eu acho que a ESE devia promover mais formações noutras áreas, não digo a língua portuguesa e a matemática, porque nessas áreas é mesmo para quem sente dificuldades. Devem ser formações para pessoas que não têm uma turma fixa, por exemplo uma pessoa que no momento não está a trabalhar na área e quer continuar a investir na sua carreira. Acho que o que podia ajudar um bocadinho nesse campo eram estas formações, por exemplo uma tarde sobre uma formação qualquer.

No terreno acho que devia haver um trabalho de supervisão bem feito, assim acho que o apoio seria outro. Devia haver alguém nas escolas que fizesse um trabalho de supervisão bem feito para poder ajudar os professores em início de carreira, para dar algum apoio.

Foi o que eu disse aos meus pais: “a sorte é que eu sou uma pessoa minimamente responsável, tenho a capacidade de estar numa sala de aula e de levar os meus alunos a bom porto, agora se eu não tivesse essa capacidade quem é que iria ver isso? Nesse contexto ninguém iria ver isso, é um bocadinho esse apoio que falta.

Acho que devia haver algum apoio ou no terreno ou na ESE porque eu acho que o acontecesse é que muitas vezes nós saímos daqui e esquecem-nos, somos os antigos alunos da ESE... ok, tudo bem. É certo que a ESE tem prestígio mas o apoio após a formação inicial não existe e aqueles professores que querem crescer na carreira sentem falta desse apoio. Eu podia dizer que não precisava nada desse apoio, mas o que é que isso me vai ajudar enquanto professor? Como é que eu vou crescer enquanto professor se eu não procurar nada? Eu acho que isso depende muito da forma como cada pessoa encara o seu percurso académico, a sua vida após a faculdade. Ou seja, se acha que por e simplesmente o curso chega. Se achar isso não vai querer esse apoio, por mais problemas que tenha não vai querer esse apoio. Da ESE vai depender se ficou com uma boa ou má relação com a ESE. Se calhar há colegas minhas que querem esse apoio mas não o vêm procurar cá na ESE, porque se calhar os momentos menos positivos durante a formação inicial ultrapassam os momentos mais positivos é um bocadinho isso. Se sairmos da ESE com todas as situações bem resolvidas e se precisarmos de algum apoio seria à ESE que viríamos pedir esse apoio porque foi daqui que saímos.

## **ANEXOS 4**

### **Análise de conteúdo da entrevista (E1)**

---

### Análise conteúdo da Entrevista E1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de sentido
Experiência de trabalho anterior à FI	Curso de Animação Sociocultural  Estágio com crianças com 4 anos	. No Ensino Secundário  . No último ano do curso	(...) Antes da formação fiz um curso de Animação Sociocultural numa escola secundária normal só que tinha aquela variante, em vez de fazer Humanidades, (...) no último ano (do curso) tive a oportunidade de estagiar desde de Setembro até Maio numa sala de crianças com 4 anos, duas vezes por semana, duas manhãs por semana.
Opção face à escolha da profissão	Serviço Social  1ª Opção -Educação de Infância  Querer trabalhar com crianças          Se escolhesse hoje	. <b>Verdadeira opção</b> - só havia em Inst. Privadas - constrangimentos económicos dos pais  . Indecisa entre 1º Ciclo e Ed Infância - opção por ed infância por ter estagiado com crianças de 4 anos - entrou na 2ª opção  . optava pelo 1º ciclo - sem hesitar	(...) A minha primeira opção foi Educação de Infância. Eu estava muito indecisa entre Educação de Infância e o 1º Ciclo, isto porque a minha opção verdadeira não seria nesta faculdade, seria em Serviço Social.  (...) Só que Serviço Social, na altura, não havia na pública e eu como os meus pais não podiam dar condições financeiras para suportar uma privada.  (...)Eu não olhei muito para os cursos, eu sabia que queria trabalhar com crianças. Mesmo em serviço social era para seguir com crianças, era tudo sempre com crianças. (...) Olhei para os dois e como o estágio que tinha feito tinha sido numa sala com crianças de 4 anos achei que seria mais apropriado o curso de Educação de Infância e coloquei como segunda opção o 1º ciclo.

			(...) Agora seria 1º Ciclo sem dúvida alguma porque aprendi a gostar de estar numa sala de aula. Acho que para a minha personalidade enquadra-se mais estar com crianças a partir dos seis anos.
Média de entrada	14,37		(...) eu tinha uma média que rondava os 14,37 e a média de entrada ficou em 14,45 para Infância.
Formação Inicial	<p>Aspetos negativos 1º ano</p> <p>2º Ano</p> <p>Estágio do 2º ano</p> <p>Trabalho com colegas</p>	<p>. Calmo - quem entra no ensino superior não faz ideia do que o espera</p> <p>. Experiência pouco positiva - estágio - não valorização da pessoa do professor</p> <p>. Insuficiente acompanhamento por parte da equipa - havia muitas falhas - não havia continuidade pedagógica - ausência de preparação das aulas pelos profs. coop. - ensino centrado no manual - assim não fazia sentido - desistiu (parou)</p> <p>. Intensificação do trabalho - muito forçado - muitos trabalhos</p> <p>. Tem impacto nas relações pessoais - trabalhava sempre com as mesmas colegas - problemas de relação - competição</p>	<p>(...) Tive um 1º ano de faculdade perfeitamente calmo, eu acho que no 1º ano de faculdade quem entra aqui não sabe o que é andar numa faculdade.</p> <p>(...) Quando cheguei ao 2º ano de faculdade tive uma experiência não muito positiva num estágio onde tive alguém que se calhar não dá valor à pessoa do professor.</p> <p>(...) No estágio e aqui na ESE e o acompanhamento não foi muito positivo com essa equipa de estágio eu desisti, não desisti, disse à minha orientadora de estágio que queria parar o estágio, queria refletir, queria melhorar a minha opção para num estágio seguinte poder melhorar e ter melhores opções. Porque eu própria não me sentia bem comigo mesma.</p> <p>(...) no estágio anterior havia ali muitas falhas (...) a professora cooperante não preparava as aulas e chegava à sala, abria o manual e dava o que lha</p>

	<p>Estrutura do curso</p> <p>Estágio do 4º ano</p> <p>Avaliação Nos trabalhos de grupo</p> <p>Em disciplinas muito importantes para a preparação do professor</p>	<p>. Problemático</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estágio e circunstâncias</li> <li>-desistência da colega de estágio</li> <li>-intensificação do trabalho para uma só pessoa</li> <li>- problemas pessoais</li> </ul> <p>. Pouco adequada</p> <p>.Nos trabalhos de grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-pela dificuldade de controlar quem trabalha</li> <li>- nota ser igual para o grupo</li> </ul> <p>.Avaliação em disciplinas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-com um só trabalho</li> <li>-exemplo das NEE</li> </ul>	<p>apetecia, não havia uma continuidade do que tinha sido trabalhado no dia anterior.</p> <p>(...) Para mim no primeiro estágio aquilo não estava ser bem feito, logo não fazia sentido</p> <p>(...) Há outros (professores colegas) que nitidamente não, olham para nós e pensam: não és competente. E dizem isso de caras e depois não têm a noção do que dizem às pessoas.</p> <p>(...) usava os manuais como no modelo normal.</p> <p>(...) O trabalho com os colegas eu acho que é muito subcarregado, é muito forçado.</p> <p>(...) Depois eram muitos trabalhos, nós vivíamos o dia-a-dia com aquelas pessoas e por vezes era um bocadinho complicado porque temos todos personalidades diferentes</p> <p>(...) Eu costumo dizer uma coisa que é: a ESE foi muito forte em termos pedagógicos preparou-nos muito bem mas em termos relacionais...</p> <p>(...) o grande problema aqui na ESE é a estrutura do curso, do meu curso, é incidir nas relações pessoais.</p> <p>(...) nós trabalhávamos sempre com as mesmas pessoas, mas isso era por critério da turma.</p> <p>(...) Mas pronto, não era nada que não se conseguisse levar a bom porto mas acho que era muito complicado. Por vezes havia problemas atritos, competição</p>
--	---	---	---

			<p>(...) Em relação a estágio foi muito marcante o último ano, acabei por fazer o estágio sozinha, a minha colega por opções pessoais teve que desistir e foi muita coisa.</p> <p>(...) Não foi só o estágio mesmo estágio lá, não propriamente uma aula de estágio foram todas as circunstâncias que rodearam o estágio chamemos-lhe assim. Foi a saída da minha colega, foram problemas pessoais</p> <p>(...) A avaliação aqui deixa muito a desejar</p> <p>(...) uma das coisas que se devia mudar era por causa dos trabalhos de grupo porque eu acho que por mais que os professores tenham controlo se o A faz A e se o A faz B, por trás nunca se sabe isso.</p> <p>(...) E no grupo cada pessoa está preocupada com a sua média, com a média com que sai daqui quem é que nos vai dar emprego ou não.</p> <p>(...) Aqui a avaliação é um bocadinho suis generis, acho que apesar de eles terem aqueles dois valores imagine para o trabalho, dois valores para a avaliação, dois para o teste individual. Acho sinceramente que não é um modelo que seja funcional, no meu tempo eu senti isso.</p> <p>(...) Eu acho que uma das sugestões era dar menos peso ao trabalho de grupo ou se calhar ter outra forma de controlo do trabalho grupo.</p> <p>(...) É demasiado sui generis eu fui avaliada a Necessidades Educativas</p>
--	--	--	---

			<p>Especiais que é uma cadeira que nós regularmente usamos na nossa carreira, com um trabalho de grupo. Como é que eu posso ser avaliada a uma cadeira desse tipo com um trabalho de grupo? Até do ponto de vista científico para mim, não me salvaguardou de nada, é claramente insuficiente.</p>
	<p>Aspetos positivos</p> <p>Preparação pedagógica</p> <p>Repetição do 2º ano de estágio</p> <p>Estágio decisivo para a continuidade no ensino</p> <p>Relação com professores</p>	<p>. Prefere terminar pelos aspetos positivos</p> <p>. Muito boa</p> <p>. Pela professora cooperante</p> <p>. Pelo modelo pedagógico (MEM) -a que atribuiu todo o sentido</p> <p>. O estágio definiu a continuidade ou a rutura com o ensino</p> <p>. Apoiam pedagogicamente</p> <p>. Dão suporte afetivo</p>	<p>(...) É preferível. Quero ficar na memória com os aspetos positivos.</p> <p>(...) Eu costumo dizer uma coisa que é: a ESE foi muito forte em termos pedagógicos</p> <p>(...) parei e no ano seguinte tive a opção de estagiar com a professora.... e foi uma experiência completamente diferente. (...) Conheci um modelo completamente diferente, o MEM, que para mim fez todo o sentido</p> <p>(...) No ano a seguir repeti o 2º ano e a seguir estagiei com o modelo do Movimento da Escola Moderna mas bem feito.</p> <p>(...) Como eu costumo dizer com pés, cabeça, tronco e membros e acabou por dar resultado e aí fez-me prosseguir.</p> <p>(...) encontrei alguma coisa com a qual eu me enquadrasse, decidi continuar, que foi o modelo pedagógico.</p> <p>(...) Ou seja, esse estágio era o que ditava se eu ia continuar aqui ou se não ia continuar.</p> <p>(...) Porque para além de professores são capazes de</p>

			dizer uma palavra amiga quando têm que dizer.
Principais marcas da FI	O estágio do 2º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pelo contexto</li> <li>. Pelo modelo pedagógico <ul style="list-style-type: none"> <li>- (MEM)</li> <li>- pelos seus fundamentos</li> <li>- pelas suas práticas</li> </ul> </li> <li>. Ver que é possível inovar</li> </ul>	<p>(...) O momento que me marcou mais foi o estágio a seguir a esse problema, o do 2º ano.</p> <p>(...) Foi ver que há um modelo com o qual nós podemos acreditar, que tem os seus fundamentos e tem provas práticas dadas.</p> <p>(...) Foi ver que há uma luz ao fundo do túnel ou seja, que a Educação pode mudar.</p>
Aspetos mais positivos da FI	<p>A estrutura do curso</p> <p>Estágios</p> <p>Aspetos metodológicos</p> <p>Pelo sentido ainda hoje atribuído às aprendizagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pelos estágios</li> <li>. Integração da teoria e da prática</li> <li>. na ESE</li> </ul>	<p>(...) Eu acho que foi a própria estrutura do curso que agora, infelizmente, já não existe.</p> <p>(...) acima de tudo foram os estágios</p> <p>(...) O fato de ter tido estágios, o facto dos trabalhos práticos que tivemos em Metodologias também serviram para muita coisa.</p> <p>(...) Eu hoje olho para aqueles trabalhos que eu achava que não iam dar para nada e hoje servem para alguma coisa para a nossa prática na sala de aula.</p>
Aspetos mais negativos do da FI	<p>Disciplinas</p> <p>Ausência de aprofundamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Reforço teórico em algumas disciplinas</li> <li>. LP</li> <li>. CN</li> <li>- forneceram bases</li> <li>- não prepararam suficientemente</li> </ul>	<p>(...)Eu acho que há determinadas disciplinas que deviam de ser reforçadas na sua atividade curricular, deviam ter mais parte teórica, foi o que eu menos gostei em determinadas áreas.</p> <p>(...) Não houve ali aquele aprofundamento necessário. Nomeadamente na Língua Portuguesa e nas Ciências,</p>

			<p>mais nas Ciências claramente.</p> <p>(...) deram-nas as bases, eu acho que o curso foi bom nesse sentido deu-nos as bases necessárias para eu poder ... isto é, ensinaram-nos como é que eu posso investigar um tema.</p> <p>(...) há determinados temas que é complicado eu investigar. Por exemplo se me apetece investigar as características do Sol, é um bocadinho complicado eu por mim só investigar não tendo bases em ciências pronto.</p>
O que gostava de ver alterado no curso	<p>. Ensino compensatório</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Módulos teóricos para os estudantes de humanidades</li> </ul>	<p>. Colmatar lacunas de formação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-LP</li> <li>-Matemática</li> </ul>	<p>(...) os planos curriculares claramente. Fazerem uma..., às vezes podia ser um simples módulo, estou a falar no grau das ciências. Na Matemática e em Língua Portuguesa eu senti dificuldades, mas pronto.</p> <p>(...) Um simples módulo que às pessoas que vêm de humanidades deem uma ponte, que dê para ligar, que não haja um fosso tão acentuado.</p>
Aspetos indispensáveis à preparação de um professor	Estágios pedagógicos	<p>. Onde se aprende a ser professor</p> <p>.Onde se aprende a integração da teoria com a prática</p> <p>. Para se certificar se é essa a profissão escolhida</p> <p>. Para aprender a ser professor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-aprender a preparar as aulas</li> <li>- aprender a improvisar nas situações imprevistas</li> </ul>	<p>(...) Os estágios. É aí que nós aprendemos metade, mais de metade do que é ser professor. Sem dúvida alguma.</p> <p>(...) Porque é nos estágios que nós sentimos se aquilo serve para nós, se aquilo não serve para nós.</p> <p>(...) não há nenhum manual que nos diga como é que devemos ser professores.</p> <p>(...) O professor vai para a sala, tem que ter as suas atividades planeadas</p> <p>(...) mas lá pode acontecer algo que faça mudar todo o</p>

			<p>dia, tem que ter a capacidade de improvisação e são os estágios que nos ensinam um bocadinho isso, a trabalhar com esses improvisos</p>
<p>Sentimentos após conclusão do curso</p>	<p>Dificuldade em desligar-se da Inst de formação</p> <p>Mudança de ciclo de amigos</p>	<p>. nos 1ºs tempos . Ainda hoje não se consegue desligar da ESE</p> <p>.O ciclo de amigos muda e passa a ser os colegas da ESE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- difícil não estar sempre a falar da ESE</li> <li>- principalmente quando se sentiram injustiçados com avaliação</li> <li>- procurou ajuda psicológica</li> <li>- teve ajuda dos pais</li> </ul>	<p>(...)É estranho, eu acho que nos primeiros tempos não nos conseguimos desligar da ESE, até porque o círculo de amigos muitas vezes muda durante a faculdade ou seja, passa a ser o círculo dos amigos da ESE</p> <p>(...) eu acho que ainda hoje não estou desligada da ESE.</p> <p>(...) são aquelas pessoas com quem eu posso nunca ter trabalhado mas é o meu círculo de amigos da ESE, então é um bocadinho complicado nós estarmos com eles e não falarmos sobre a ESE.</p> <p>(...) Eu, para mim, essa situação que eu vivi ficou bem resolvida mas tenho colegas minhas ou porque viveram situações semelhantes ou porque acham que a nota dela não foi justa face a outros então é um bocadinho difícil desligar totalmente</p> <p>(...) Eu felizmente resolvi isso comigo mesma, digo já que tive que procurar ajuda psicológica, tive uns bons pais em casa que me aconselharam de imediato a procurar ajuda.</p>
<p>Principais preocupações- Como as resolveu</p>	<p>Conseguir colocação</p>	<p>. Estava consciente da dificuldade</p> <p>. Preocupação com</p>	<p>(...)Era de encontrar trabalho na área.</p> <p>(...) tinha a noção de que nos primeiros anos ia ser muito complicado encontrar</p>

	<p>Continuara a investir na formação profissional</p> <p>Trabalhar em qualquer atividade durante a espera</p>	<p>atualização profissional</p> <p>. predisposição para trabalhar ode fosse necessário</p>	<p>estabilidade profissional.</p> <p>(...) Tinha também a preocupação de continuar a formação era não parar a formação</p> <p>(...) Logo que terminei o curso fui a um congresso, tenho ido a formações que vão aparecendo e que me interessam.</p> <p>(...) há muitos professores que se queixam de não ter emprego, então eu pergunto: o que é que esses professores fazem para encontrar trabalho? É mandarem só currículos? Eu acho que sinceramente esses aí não vão chegar a lado nenhum.</p> <p>(...) Foi o que eu disse aos meus pais, eu não me importo de ir trabalhar para uma loja ou para um supermercado mas saber que estou a investir na minha formação porque eu sei que se calhar daqui a uns anos é isso que me vai valer um emprego.</p>
<p>Preparação à entrada na profissão</p>	<p>Sentimento de impreparação</p> <p>Razoável preparação</p> <p>Necessidade de investigar</p> <p>Angústia na espera</p>	<p>. Nunca se está preparada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cada dia é único</li> <li>- cada ambiente é único</li> </ul> <p>. Científica</p> <p>. Pedagógica</p> <p>. De saber</p> <p>. De procurar</p> <p>. Dúvida se vai ou não conseguir colocação</p>	<p>(...)Acho que nunca se está preparada para dar aulas. Lá está, como cada dia é único.</p> <p>(...) Eu acho que cada ambiente é único.</p> <p>(...) quando digo que não me sinto preparada para entrar na profissão não é do ponto de vista científico nem do ponto de vista pedagógico.</p> <p>(...) tenho a necessidade de investigar mais, de procurar eu acho que nunca sei tudo.</p> <p>(...) Mas claro que cria angústias se realmente eu vou conseguir uma turma o que é que vou fazer com a turma?</p>

			Não vou ter ninguém para me aconselhar sou eu, basicamente eu. É um bocadinho isso.
Dificuldades de ingresso na profissão	<p>O processo de procura</p> <p>A entrada na profissão</p> <p>Sentimentos experimentados</p>	<p>. Enviou CV pela internet</p> <p>. Não respondeu a anúncios</p> <p>. Entrou 3ª entrevista - foi selecionada para outros locais mas fez a sua opção</p> <p>. Grande ansiedade - que a chamassem</p> <p>. Ansiedade - sempre com o telemóvel - por ter o seu grupo de alunos</p>	<p>(...) mandei uns currículos. Foi para aí à 3ª entrevista que entrei no colégio onde trabalhei o ano passado.</p> <p>(...) Enviei para aí uns 40, 50 currículos, não tenho a noção. Enviei todos por internet</p> <p>(...) não respondi a nenhum anúncio em especial.</p> <p>(...) Fui chamada para entrevistas e à 3ª fiquei e depois dessa entrevista fiquei numa série delas mas por opção fiquei nessa. Se fosse hoje tomaria outra opção.</p> <p>(...) Andava muito ansiosa, na esperança que algum colégio me chamasse</p> <p>(...) estava ansiosa por ter os meus alunos, a minha turma. Andava sempre agarrada ao telemóvel e sempre à espera que ele tocasse e que fosse de uma escola.</p>
Dificuldades na realização dos concursos	Sem dificuldade	<p>. Concorreu ao ensino público - dificuldades de colocação no ensino público</p> <p>. Concorreu ao ensino privado - colocação no privado - sem grandes dificuldades</p>	<p>(....) apesar de eu me ter inscrito no concurso sei que nos próximos anos não vou entrar.</p> <p>(...) A minha preocupação foi procurar no particular porque no público por contratação normal é complicado nesta altura do campeonato. Complicado não, difícilimo.</p> <p>(...) Por isso não fiquei com aquela ansiedade de saber se</p>



<p>com os alunos</p>	<p>Sentiu-se só</p> <p>Relação com os pais</p> <p>De desconfiança no início</p> <p>Boa relação após os resultados do trabalho (1 mês)</p> <p>Relação com os alunos</p> <p>Relação com os colegas</p> <p>Relação com o diretor pedagógico</p>	<p>. Apresentaram-se . sentiu-se sozinha . Sentiu-se por sua conta e risco</p> <p>. Muito importante para o colégio . Boa relação . De desconfiança no início</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pela idade da professora</li> <li>- - um mês depois estavam contentes com o seu trabalho</li> </ul> <p>. Viam-na como uma colega</p> <p>?</p> <p>. Exigente - exigia que as colegas trabalhassem</p> <p>. Devia dar o exemplo - era desorganizado</p> <p>. Questionou as propostas do diretor -arrumação da biblioteca - propôs alternativas</p> <p>. O diretor aceita-a -quando os pais dão feedback positivo do seu trabalho com os alunos - contudo assume os louros</p> <p>. Complicado - ter a neta na sua</p>	<p>a sala, o momento em que abri a porta, sentámo-nos numa roda no chão (...) fizemos uma atividade de apresentação e fechei a porta. (...) De repente reparei que não estava ali mais ninguém, mais nenhum adulto. (...) Agora ali...eu estava por minha conta e risco.</p> <p>(...) Para o colégio interessa essa relação. Logo do ponto de vista científico ou do ponto de vista pedagógico não existe interferência. (...) A minha relação com os pais, por acaso, foi ótima, eu não tenho nenhuma relação de queixa daqueles pais, foram fenomenais. (...) Ficaram desconfiados de início, tive pais que me disseram logo que me iam dar um voto de confiança pelo facto da forma como falei com eles na reunião. (...) Mas que eu era muito nova e em termos de responsabilidade... mas decidiram dar-me um voto de confiança e logo a seguir, um mês depois, estavam felicíssimos com o meu trabalho.</p> <p>(...) Os alunos tendem em ver em nós mais um colega, foi um bocadinho complicado com os alunos.</p> <p>(...) Com os colegas... eu sou uma professora que trabalho e como trabalho exijo que os outros trabalhem ou seja, não suporto pessoas que por</p>
----------------------	--	--	--

		<p>turma</p> <p>. Sem problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- são novos</li> <li>- tentam fazer pouco</li> </ul>	<p>pensarem que têm um lugar acima de mim, nomeadamente o diretor pedagógico, podem mandar trabalhar e não façam nada.</p> <p>(...) Eu acho que como diretor pedagógico deve dar mais exemplo do que eu, então a relação com o diretor pedagógico era um bocadinho.</p>
	<p>Relação com auxiliar</p>		<p>(...) Vou dar um exemplo da desorganização da biblioteca do colégio, ele propôs a organização da biblioteca numa reunião de conselho de turma onde propôs que houvesse uma pessoa sozinha que organizasse a biblioteca toda e eu como não sou pessoa de ficar calada disse logo que não.</p>
	<p>Relação com os outros auxiliares</p>	<p>. Quase inexistente</p> <p>-devido à desorganização</p>	<p>Não achava justo,</p>
	<p>Trabalho Burocrático</p>	<p>. Imposição da realização do PCT no 2º período</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conflito e assertividade</li> <li>- tinha o seu feito desde o 1º período</li> <li>- recusou-se a fazer outro com a normas do colégio</li> </ul>	<p>(...) Escolhemos um modelo, uma base de dados e cada um insere os seus livros nessa base de dados e a partir dessa base de dados era muito mais fácil organizar mas ele não gostou muito da ideia e disse que isso implicaria mais trabalho.</p>
	<p>Conflitos com a Direção</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PCT</li> </ul>	<p>. Tinha apoio dos pais</p> <p>-devido ao reconhecimento da sua competência</p>	<p>(...) Mas quando os pais começaram a dar o feedback ao colégio que estavam muito satisfeitos com o meu trabalho, ele aí pôs-se no auge ou seja, que tudo aquilo que eu tinha feito tinha sido dele mas não foi exatamente o oposto, ele nunca tinha visto nada. Estas pessoas tendem a ficar com os louros todos mas em termos de trabalho nada.</p>
	<p>Reconhecimento dos pais</p>		<p>(...) Com a auxiliar o relacionamento era um</p>

			<p>bocadinho complicado porque eu tinha a neta dessa auxiliar na minha sala, por acaso tive a sorte desses pais me terem dito logo que apesar de a avó estar ali aquela menina devia ser tratada de forma igual</p> <p>(...) mas eu desde logo não deixei que a avó interferisse, disse logo à avó que na minha sala era eu que mandava, eu era a professora e ela tinha que respeitar as minhas ordens.</p> <p>(...) Os outros auxiliares não tive nenhum problema quer dizer, como somos novos tendem a ver se passam um bocadinho entre a chuva, se não cumprem as suas funções.</p> <p>(...) Em relação ao trabalho burocrático não havia muito porque era um bocadinho na desorganização.</p> <p>(...) Só houve algum controlo no início do 2º período quando os pais de outros alunos começaram a dar problemas ao colégio, aí é que o colégio começou a ficar com algum receio e aí é que o diretor pedagógico começou a fazer o seu papel.</p> <p>(...) Mas quem não desempenha a sua função desde o início não tem o voto de confiança, não admito que uma pessoa durante 3 meses por e simplesmente esteve de férias me diga ao início do 2º período tens que fazer o teu PCT para a semana de acordo com este modelo. A minha resposta nesse momento foi: tenho o meu PCT de acordo</p>
--	--	--	--

			<p>com o modelo que eu fiz, não me deste nenhum modelo. O PCT que me ensinaram na faculdade é feito no início do ano letivo e o meu PCT está feito, se quiseres aceitar aceitas.</p> <p>(...) A situação mais complicada foi com a direção isto é, estavam lá para os bons momentos mas para os maus não estavam.</p> <p>(...) Mas aconteceu exatamente o oposto, eles sempre disseram que se eu sáisse ou se não soubessem respeitar a profissional que têm aqui, alguns alunos também saíam. E foi isso que aconteceu.</p>
Do idealizado à realidade	<p>Idealizou Fazer TP Idealizou Implementar TEA</p> <p>Necessidade de apoio especializado</p>	<p>. Sentiu que não funcionava com aqueles meninos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- devido à personalidade dos meninos</li> </ul> <p>. teve apoio dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mas não resultou</li> <li>- os alunos não conheciam o modelo</li> </ul> <p>. Para implementar o TP e o TEA</p>	<p>(...) Para mim o que foi mais diferente do esperado foi a aplicação do modelo pedagógico, naquela situação, eu tinha idealizado fazer o trabalho de projeto e o tempo de estudo autónomo.</p> <p>(...) De repente, com aqueles alunos não funcionava, não funcionava porque aqueles alunos tinham todas personalidades muito fortes, eram 12 mas eram 12 com uma personalidade bem vincada.</p> <p>(...) Tentei ainda fazer ... o apoio dos pais foi fundamental nesse processo, na escolha do PIT foram fundamentais e apoiaram todo esse processo mas mesmo assim era muito complicado para aqueles alunos porque nunca tinham conhecido aquele modelo.</p> <p>(...) Foi isso idealizei a</p>

			aplicação desse modelo na faculdade e depois não deu porque é um modelo que precisa do apoio por parte dos colegas, ou seja tem que haver uma continuidade.
Sentimentos de pertença à profissão	Era estranho  Não se sentia professora	. Quando os alunos a chamavam de professora - por ser real  . Quando as auxiliares a tratavam por professora   . Sentia-se muito nova . dificuldades em assumir a passagem de aluna a professora -para o trato de tanta responsabilidade/prestígio? ?	(...)Era estranho quando eles chamavam-me professora porque era a primeira vez que era real. (...) Nos estágios chamavam-nos professora mas tinha a noção de que continuava a ser aluna. Ali não, ali eu realmente era a professora, tinha uma responsabilidade de levar aqueles alunos a bom porto. (...) Depois era o fato de como nos tratavam os próprios auxiliares... professora quer isto? Quer aquilo?  (...) Eu olho para mim, e na altura tinha 22 anos, eu pensava: porque é que me estão a tratar por você? Eu não fiz nada de mais, eu aqui na ESE tratava os professores por você e eles a nós mas era por uma questão de respeito. De repente não, de repente passam-me a tratar por você mas porque eu estou no extremo oposto.
Preocupações no trabalho	Com alunos  Com colegas	Planificação do trabalho Avaliação diagnóstica - identificar o que sabiam - identificar o que não sabiam  . Perceber se estariam disponíveis para trabalhar em conjunto	(...) Com os alunos foi a planificação, foi ver o que é que eles sabiam e o que é que não sabiam... foi a avaliação diagnóstica.  (...) Com os colegas era ver um bocadinho até que ponto

	<p>Com pais</p> <p>Com as auxiliares</p> <p>Fez leituras sobre os problemas dos professores nos 1ºs anos da carreira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-partilhar materiais</li> <li>- obter apoio</li> <li>. Com o tempo criou o seu grupo</li> <li>- com interesses e perspectivas pedagógicas próximas</li>   <li>. Se gostavam dela como professora <ul style="list-style-type: none"> <li>- se a consideravam competente</li> </ul> </li> <li>. Tentava mostrar que apesar de nova era competente</li> <li>. Tentou assumir o seu papel</li>   <li>. Revelaram de utilidade <ul style="list-style-type: none"> <li>- para aceitar e perceber as dificuldades</li> <li>- para continuar</li> </ul> </li> </ul>	<p>eles estariam dispostos a trabalhar, até que ponto poderia contar com eles caso acontecesse alguma coisa de mal, caso não acontecesse.</p> <p>(...) partilha de materiais... e notei que de fato...</p> <p>(...) Depois com o tempo fui criando o meu grupo de trabalho com o qual o modelo pedagógico estava completamente ligado, nós falávamos entre nós aquelas conversas de café em que partilhávamos materiais.</p> <p>(...) Com os pais era perceber se eles gostavam se eles não gostavam.</p> <p>(...) Se sentiam que eu tinha pernas para andar,</p> <p>(...) Em relação aos auxiliares era mostrar que apesar de ser nova sabia o que estava a fazer ou seja, sabia qual era o meu papel ali e não ia deixar que ninguém se metesse no meu lugar.</p> <p>(...) Era mostrar autoridade acima de tudo, não era arrogância, era autoridade.</p> <p>(...) Eu acho que o primeiro ano é fundamental, eu na faculdade li um livro sobre as dificuldades dos professores em início de carreira e dizia que era o ano fundamental. E de fato eu hoje olho para trás e sinto isso, houve colegas minhas que querem continuar a insistir porque sentem que aquele ano foi fundamente. Também tenho outras que deixaram a profissão de parte porque, lá está, tiveram uma</p>
--	--	--	--

			má experiência.  .
Como resolvia os problemas	Com dificuldade no local de trabalho  Partilhava-os com ex-colegas da ESE	. Por não ter a quem recorrer . O trabalho do diretor pedagógico não estava a ser feito  . Todas tinham as mesmas dúvidas - nem sempre encontravam respostas	(...)Para resolver os problemas que surgissem era complicado porque eu ali era basicamente só, tinha essa minha colega em conversas de café mas não podia estar a recorrer a ela. (...) O trabalho do diretor pedagógico não estava a ser feito, nem da direção. (...) A forma que eu encontrei foi mostrar-me disponível para resolver o que fosse preciso, muitas vezes era por via de <i>email</i> ou de telefonemas, muitas vezes eu também chegava mais cedo ao colégio que era para falar com os pais se fosse preciso  (...) Algumas dúvidas que surgiam era partilhadas com antigas colegas de faculdade mas as respostas, muitas vezes, eram as mesmas dúvidas para as mesmas questões.
Dificuldades alteraram-se ao longo do ano	Foram-se dissipando algumas  Foram surgindo outras	. Com o feedback dos pais - com as provas do seu trabalho  . De natureza burocrática . De natureza financeira - ainda por resolver	(...) foram-se dissipando desde que eu senti o apoio por parte dos pais sabia que da parte da direção jamais me iriam fazer alguma coisa, porque eu tinha os pais do meu lado, tinha-os do meu lado porque eu tinha dado provas do meu trabalho. (...) Desde que senti que os pais estavam satisfeitos com o meu trabalho senti um alívio total e começou a haver ali um trabalho de cooperação com eles. (...) Ao longo do ano foram surgindo outras dificuldades

			em termos burocráticos, em termos financeiros com a direção que ainda hoje estão por resolver.
Tipo de dificuldades partilhadas	Curriculares  Com o Diretor pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como fazer?</li> <li>- Que tipo de estratégias?</li> </ul> <p>. Que discordava do seu modelo</p> <p>- teve apoio dos pais</p>	<p>(...) As dificuldades que partilhava... eu acho que era mais em termos curriculares, disciplinares: tenho isto para fazer, como é que achas que deva fazer? Era mais em apoio de estratégias</p> <p>(...) Tive um diretor pedagógico que tentou meter-se no meu trabalho ou seja, tudo o que eu fazia tinha que passar por ele e os meus pais rapidamente me defenderam ou seja, disseram: “Não, nós apreciamos o trabalho da professora.” quisesse na minha sala com os meus alunos.</p>