



A ENTRADA NA PROFISSÃO DOCENTE: DILEMAS E DESAFIOS

Graça Maria Mendes Ramos

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

2014



A ENTRADA NA PROFISSÃO DOCENTE: DILEMAS E DESAFIOS

Graça Maria Mendes Ramos

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Conceição Figueira

2014

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que me apoiaram e me acompanharam ao longo desta etapa.

À minha mãe, pelo amor incondicional, pela paciência, por sempre me ter apoiado nas decisões ao longo da minha vida e em memória do meu pai.

Ao meu irmão pela confiança que incutiu em mim em momentos mais difíceis.

Ao meu marido e aos meus filhos que eu amo muito e a quem estou grata por fazerem parte da minha vida, mesmo quando o tempo disponível, para lhes dedicar a atenção que merecem, é pouco.

À Prof.^a Doutora Conceição Figueira, orientadora da dissertação, por todo o apoio, pela motivação, pela disponibilidade e pela forma amigável como me encorajou nos vários momentos.

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 vivências.

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

A todos os outros, que não nomeio mas que têm feito parte da minha vida e desta etapa também.

Resumo

A inserção profissional dos novos professores tem sido muito estudada sob diversas perspetivas das quais destacamos: as dificuldades enfrentadas no início do seu desempenho docente; o vínculo entre inserção e identidade profissional (Portelance, 2007); o desenvolvimento da competência ética (St. Vincent 2011); as trajetórias de emprego entre outras. Os resultados destas pesquisas têm revelado o tipo de problemas enfrentados pelos novos professores à entrada na carreira docente e confirmado que nem todos se iniciam de modo tranquilo.

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

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

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

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

ABSTRACT

The issue of employability of new teachers has been widely studied under different perspectives from which we highlight: the difficulties faced at the beginning of their teaching performance, the link between integration and professional identity (Portelance 2007), the development of ethical competence (St. Vincent 2011); employment trajectories, among others. The results of these researches have revealed the kind of problems faced by new teachers to enter the teaching profession and confirmed that not all begin in a quiet way.

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

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

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

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico	4
2.1. O conhecimento profissional docente	8
2.2. Formação para a docência	10
3. Enquadramento metodológico	12
3.1. Problemática, objetivo e questões do estudo	12
3.2. Opções e procedimentos metodológicos	14
3.3. Natureza do estudo	15
3.4. Participantes do estudo	16
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de informação	17
3.6. Técnicas de tratamento e análise de dados	21
3.7. Papel do investigador	23
3.8. Limitações do estudo.....	24
4. Apresentação dos resultados.....	25
4.1. Motivação para a escolha da profissão.....	25
4.2. Experiências no contexto da formação inicial.....	26
4.3. A entrada na profissão docente: dilemas e desafios	38
5. Conclusão.....	54
Referências.....	63

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Guião de entrevista	65
Anexo 2. Declaração de consentimento informado	69
Anexo 3. Protocolo de transcrição de entrevista	70
Anexo 4. Grelha de Análise de conteúdo – P3	88

LISTA DE ABREVIATURAS

ESELx Escola Superior de Educação de Lisboa

1.º CEB 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. INTRODUÇÃO

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

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

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

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

As primeiras experiências na docência, realizadas autonomamente, confinam em si, um amplo conjunto de intensas aprendizagens determinantes para a construção e desenvolvimento profissional e pessoal do professor. É na formação inicial que se

constrói as bases do seu conhecimento e desenvolvimento profissional e o estágio pedagógico, sendo a última etapa do processo de formação inicial, encerra um ciclo, mas não o processo de formação, devendo funcionar como base para a construção de uma política de formação permanente.

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

É no contexto desta problemática que se inscreve a presente investigação, cujo objeto de estudo é analisar as dificuldades enfrentadas pelos docentes no início do seu desempenho, procurando contribuir para a pesquisa e compreensão de processos de desenvolvimento profissional, no âmbito da formação de em início de carreira e compreender os processos e contextos que facilitam a sua entrada na profissão docente.

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

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

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

Por fim, no quarto e último capítulo, procura-se dar resposta às questões do estudo: 1) Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão?; 2) Quais as principais dificuldades/problemas com que se defrontaram os novos professores na inserção na profissão?; 3) Como atuam 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?, a partir dos dados obtidos, concluindo este estudo com um conjunto de recomendações dirigidas à formação e à investigação educacional e assinalam-se possíveis caminhos para linhas de investigação futura.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nos últimos anos, têm-se realizado estudos no contexto internacional (Leite, 1998, Cunha, 2001, Morosini, 2001, Zabalza, 2004, Teichler, 2007, Bettencourt-Pires, 2007), que abordam a problemática da docência universitária, estudos esses que têm destacado diversos aspetos desta complexa atividade profissional. Neste contexto, têm sido objeto de investigação algumas temáticas, tais como a identidade profissional, as competências profissionais, bem como estudos sobre os saberes requeridos para o exercício da função docente.

Estes estudos questionam aspetos diversos, designadamente como acontece a formação do docente do ensino superior? Qual a sua formação pedagógica? Que conhecimentos para o exercício da função docente no ensino superior? .

Com efeito a docência no ensino superior constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais (Zabalza, 2003), havendo estudos que apontam para um impacto positivo de programas de formação nas práticas de ensino dos professores do ensino superior (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2006).

Não obstante, a investigação sobre modelos de formação neste nível de ensino é ainda escassa.

A atual sociedade da informação e do conhecimento reclama uma conformidade da educação às novas configurações sociais dos ambientes educativos, bem como, a consideração da complexidade do processo de educação, que nos nossos dias deve assumir uma perspetiva de educação ao longo da vida, pelo que necessita de se reinventar e de se reconfigurar perante as novas necessidades emergentes no quotidiano em que nos encontramos inseridos (Nóvoa 2007).

O aumento do número de vagas, e o conseqüente alargamento do acesso ao ensino superior, conduziu a uma maior heterogeneidade do público que frequenta as instituições de ensino superior. Neste sentido, corroboramos os pressupostos de Zabalza (2004) quando afirma que a Universidade, "de um lugar reservado a poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos" (p. 25).

Conseqüentemente os professores têm, do mesmo modo, necessidade de aprender a lidar com turmas cada vez mais numerosas.

Por outro lado é igualmente importante destacar que o ensino superior, por muito tempo considerado ponto terminal da educação e voltado para a formação profissional, desempenha agora outras funções configurando-se, muitas vezes, como um primeiro passo rumo a um processo de educação ao longo da vida.

Neste contexto, as instituições de ensino superior são frequentemente interrogadas quanto à sua responsabilidade social perante dicotomias que inviabilizam uma comunicação entre culturas e uma comunicação com o mundo do trabalho. A este respeito é reconhecida a necessidade de um ensino que contribua para ultrapassar a fragmentação de funções, ou seja, de um ensino profissional que, tendo uma natureza preparatória, se articule com a investigação e que esteja em sintonia com o contexto social (Leite 2006).

Torna-se assim essencial pensar a formação para a docência no ensino superior como uma das condições para que os professores e as instituições desempenhem a sua função social de modo mais exigente, responsável e de acordo com critérios de qualidade e eficácia.

No nosso entendimento, esta circunstância deve criar condições de reconhecimento e de sucesso, condições que passam pela existência nas Instituições de Ensino Superior de um quadro de professores qualificado para o desempenho dessa função. Um quadro de professores preparados para responder à diversidade dos públicos que hoje chegam à universidade e às atuais exigências da sociedade do conhecimento.

A docência do ensino superior implica, neste contexto, uma preparação docente virada não apenas para o ensino, como igualmente para as condições de aprendizagem, isto é, determina uma organização da formação em torno de uma relação consistente do ensino e da aprendizagem (Zabalza 2004).

Com efeito, Masetto (2003), considera que o ponto de maior fragilidade na formação dos professores do ensino superior é a ausência de saberes na área da pedagogia que por vezes consideram como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino. A este respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) são de opinião que ser um bom investigador, muita embora traga contributos úteis para a construção do conhecimento científico, não garante uma excelência no desempenho pedagógico. Na mesma , Leite e Ramos (2007), consideram que o desenvolvimento da investigação, na Universidade, é importante mas pressupõe igualmente a necessidade de, a par desta tarefa ser do mesmo modo valorizado, o ensino-aprendizagem. Este aspeto é fundamental dado os professores revelarem fragilidades nos conhecimentos

pedagógico-didáticos, conhecimentos estes fundamentais para ajudar os estudantes. Powaczuck e Bolzan (2009), defendem igualmente que os professores do ensino superior, além de dominarem os conhecimentos específicos das suas áreas ou disciplinas, precisam de investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta abrange exercícios e valores: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) indissociabilidade teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno nas dimensões pessoais e profissionais (p. 8.71).

Zabalza (2004) acrescenta algumas ideias a este debate, considerando que "é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimento" (p. 25). E, nesta linha de pensamento, acrescenta aspetos sobre o sentido de uma formação universitária, destacando que "ela exige contemplar o desenvolvimento pessoal, articulado ao desenvolvimento de conhecimentos e de competências específicas, e possibilitar uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de criar condições para nele agir com maior autonomia" (idem, p. 45).

Pelo seu lado Nóvoa (1992), acrescenta que, a formação de professores deve fornecer um pensamento autónomo, crítico e reflexivo. Uma formação que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Neste âmbito a formação a ministrar deverá organizar-se em função, não apenas de conteúdos e de objetivos a alcançar a curto prazo, mas similarmente de competências a desenvolver, entendidas como algo que não é transmitido mas que é pessoalmente construído e desenvolvido (Leite, 2006). Consequentemente, o conceito de formação atual não deve rejeitar o conhecimento científico, mas deve igualmente considerar a possibilidade de desenvolver competências imprescindíveis à intervenção.

Constitui-se assim, hoje um desafio fazer com que a formação mantenha uma intrínseca relação com as situações que fazem parte da vida e das sociedades, o que nos reenvia para a necessidade de se repensar as competências desejadas no final dessa formação e de, em torno delas, delinear os planos curriculares e os programas das disciplinas que os promovam.

Esta perspetiva da formação no ensino superior implica novas formas de pensar o exercício da função docente. Com efeito, até há poucos anos, as Universidades tinham apenas como missão a transmissão de conhecimentos e de produzir novos

conhecimentos através da investigação. Na atualidade a formação, não pode negligenciar a criação de situações que garantam a aprendizagem e a interesse social dessa aprendizagem (Leite, 2006).

Não obstante, na prática das universidades a formação para a docência constituiu-se como uma atividade menor sendo atribuída maior preocupação à conceção e desenvolvimento da investigação e produção académica dos professores, aspetos considerados, importantes para a avaliação dos mesmos.

A este respeito Nóvoa (2007), considera que existe um problema no campo da docência universitária. Para o autor, o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas (p.23). Este paradoxo é bem conhecido: quanto mais se fala em autonomia dos professores mais a sua ação é controlada por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência (Nóvoa, 2007, p.25).

Nesta circunstância, falar da docência no Ensino Superior reenvia-nos para a consideração do processo de formação para a docência universitária, nos seus aspetos teóricos e práticos, questionando qual o repertório de saberes e competências necessário para uma docência qualificada, científica, adequada à sociedade atual, na qual o professor universitário assuma um papel importante no processo de formação pessoal e profissional dos sujeitos (Roldão 2007).

Revela-se assim, imprescindível que as universidades invistam na formação do seu corpo docente para que estes possam melhorar as instituições possibilitando um novo olhar e conseqüentemente, um novo docente.

Todos estes argumentos nos conduzem a interrogar a formação de professores para o ensino superior, tal como o fez Morosini (2000): “quem são (serão) esses novos professores? Estarão preparados para o desempenho da função docente? Estarão preparados no domínio da didática”? Ou ainda, como é que se aprende a ser professor para o ensino superior? Como é que se constrói o conhecimento pedagógico para ensinar o ensino superior? (p. 11).

A resposta à questão, como é que se aprende a ser professor? reenvia-nos para a necessidade dos professores tomarem consciência dos seus processos formativos, refletindo sobre os mesmos e, ao mesmo tempo estarem conscientes de que este é um dos caminhos para aprenderem a ser docentes.

A construção do conhecimento pedagógico pressupõe uma rede de interações para a construção desse conhecimento que deve acontecer de forma partilhada, através do

diálogo, da reflexão, possibilitando deste modo a produção de um novo conhecimento pedagógico (Morosini, 2000).

Na perspectiva de Anastasiou (2008), a construção do conhecimento pedagógico partilhado, possibilita a aprendizagem do professor, pela vivência, num desenvolvimento consistente, organizado, contínuo e institucional, por meio da produção de lugares, sentidos e significados. (p.29). Vygotsky (2007), considera que o conhecimento partilhado é fruto de uma construção coletiva e, por isso, não pode ser compreendido de forma isolada mas sim, considerando o conjunto de significados construídos num dado universo.

Com efeito, na de Roldão (2007) a distinção da função docente consiste no ensinar, mas ensinar entendido como uma atividade transitiva, traduzida na competência de fazer com que os outros aprendam, uma vez que pressupõe da parte do professor uma atuação muito mais sólida e diferenciada, contextual e fundada num conhecimento mais complexo – do conteúdo a ensinar, do processo do aprendente, dos significados culturais associados aos conteúdos curriculares, aos contextos dos alunos, escolas e professores, da pertinência e justificação de estratégias de trabalho a desenvolver e sua permanente regulação.

O conhecimento específico, distintivo, requerido para ensinar, é, na perspectiva da autora, um saber eminentemente complexo e compósito, que não se reduz ao domínio de conhecimentos conteudinais das várias áreas do saber necessárias, nem se reduz ao saber prático (Roldão 2007).

Em síntese, pensar a docência requer uma reflexão profunda sobre esse processo complexo que pressupõe uma compreensão da realidade da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino e da aprendizagem, do saber, assim como implica um repensar e recriar o saber fazer na área da educação, nas suas complexas relações com a sociedade (Marcelo, 2004).

2.1. O conhecimento profissional docente

No entendimento de Roldão (2006), ser profissional de ensino é, ser especialista da função de ensinar, é ter um saber próprio que prevê a ligação entre dois pólos de que o professor é mediador – o saber e o aprendente” (p. 45). O saber conteudinal surge,

assim, como condição necessária mas não suficiente para se ser professor, existindo uma função específica, a de ensinar, que exige, por sua vez, um conjunto de conhecimentos específicos.

O conhecimento profissional é de extrema relevância para a afirmação da profissão e para a sua legitimação o que determina que o interesse pela profissão de ensino tenha sido acompanhado por um gradual interesse sobre o conhecimento dos professores (Montero, 2001).

O reconhecimento e legitimação da profissão docente, assim como da melhoria da qualidade do ensino, salientam o conhecimento profissional como fator determinante (Comissão Europeia, 2005a, 2007; OECD Directorate for Education, 2005). Não obstante, os estudos realizados nas últimas décadas revelam a dificuldade em circunscrever e categorizar, o conhecimento profissional dos professores (Berry et al., 2008).

Com efeito, justificar um conhecimento específico dos professores, que justifique a sua intervenção, tem sido objeto de várias décadas de investigação com origens, metodologias e pontos de partida muito diversos. Alguns autores reconhecem uma dimensão política subjacente a toda a investigação produzida (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, 2009a; Elliott, 1997; Hammersley, 2007a; Montero, 2001; Roldão, 2005b, 2007a; Zeichner, 2008a) que inclui e exclui produtores de conhecimento, valoriza e subvaloriza tipos de conhecimento, ou formas de o definir. Entre a discussão sobre a formação e a experiência pessoal de cada professor, encontram-se vários conceitos e perspetivas sobre o conhecimento dos professores.

Todavia, ser professor é uma profissão estreitamente ligada ao conhecimento. Da legitimação de função social de saber restrito, tal como o defende Roldão (Roldão, 2005, 2007), até à consideração do saber profissional como um processo de profissionalização dos professores (Alarcão, 2001; Tardif, 2000), considera-se o conhecimento específico que sustenta e legitima a função profissional do professor.

Sobre esta problemática, Alarcão (2001) é de opinião, que a compreensão, por parte dos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional constitui um ponto determinante na história universal da construção da profissão docente.

Nóvoa (1992) destaca esta importância ao considera que “a relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente e questiona se os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio” (p. 25).

A articulação entre conhecimento e prática é essencial tanto no ensino como noutras profissões. Não obstante, o conhecimento profissional é na perspetiva de Roldão (2005), considerado como o elo mais fraco da profissão docente, ou seja, aquele em que devemos investir no sentido de minimizar a desconsideração e o pouco reconhecimento, aspetos muitas vezes reconhecidos na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional.

Nas últimas três décadas a investigação sobre o conhecimento dos professores, revela as discussões sobre a legitimidade e validade dos diferentes tipos de conhecimento, onde advêm conceitos tais como conhecimento tácito, prático, pessoal ou informal, e igualmente uma desvalorização epistemológica e, conseqüentemente, profissional.

Outro aspeto que impede a questão do conhecimento profissional específico dos professores é, a sua proximidade ao conhecimento do conteúdo do ensino. A este respeito Shulman e os seus colaboradores, nos anos 1980 e 1990, atestaram a importância desse conhecimento de conteúdo, o do mesmo modo de uma especificidade do conhecimento para ensinar, para o qual o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo se revelou essencial.

2.2. Formação para a docência

Para Batista e Batista (2002), discutir a formação para docência no Ensino Superior, é atender às exigências sociais quanto ao profissional a ser formado, compreendendo em que circunstâncias históricas são exigidas as competências técnicas articuladas com as posturas éticas. A necessidade de lidar com a diversidade e quantidade de sujeitos, na sociedade atual, trazem para a universidade o estímulo de formar profissionais para este novo tempo. Para o efeito, de que educação precisamos? De que professores precisamos perante as atuais mudanças educacionais e sociais? De que formação?

A este propósito Morosini (2000), observa que o processo de formação é complexo e múltiplo, não se exprimindo apenas num modelo prático de formação, nem num único

ponto do projeto de transformar a educação em critérios isolados de qualidade do ensino superior.

Batista e Batista (2002) entendem ser importante articular a formação com o que se projeta para o docente – atributos e expectativas. Grigoli (1990), pelo seu lado destaca os atributos de um professor universitário envolvido efetivamente com o seu trabalho acadêmico: “o docente deve ter domínio do conteúdo da disciplina que leciona e dos aspetos didático-pedagógicos, relacionamento interpessoal e afetivo com os alunos e colegas, compromisso profissional com a docência, investimento no processo de independência e autonomia intelectual e assunção de uma postura ético-política perante as ações académicas”. Esperando-se que a sua relação com o conhecimento alimentem as práticas de ensino de forma consistente e transformadora da educação universitária, ou seja, formar um professor reflexivo, crítico e participativo é o que se pretende.

Que as práticas de formação docente possibilitem interações privilegiadas de troca participada dos conhecimentos e negociação dos significados.

Ao ter presente que o conhecimento é uma atividade histórica, os saberes docentes não podem ser reduzidos a uma dinâmica de mera reprodução dos conteúdos por parte dos professores, estes terão que possuir instrumentos de reelaboração das teorias e dos métodos aprendidos, apropriando-se da sua atividade docente por meio da teorização de sua prática, ou seja, via elaboração de conhecimento (Batista & Batista, 2001, p. 191).

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Após a apresentação do enquadramento teórico cujo objetivo foi o de abordar o referencial teórico relacionado com o objeto de investigação, apresentar o estado da arte sobre os estudos relacionados com a temática em estudo e, ainda, contextualizar a questão central desta investigação, é agora tempo de procedermos à apresentação das opções e procedimentos metodológicos adotados.

A definição da metodologia é um dos aspetos essenciais num desenho de investigação e dela depende, em grande parte, o êxito do trabalho de investigação, uma vez que esta possibilita ao investigador a adoção de estratégias que irão orientar todo o processo de pesquisa, permitindo estudar e avaliar as diferentes opções de estudo. Do mesmo modo fornece ao investigador a garantia de objetividade e precisão, dado que estas condições são indispensáveis no estudo científico dos factos. A metodologia procura igualmente explicar e fundamentar os processos privilegiados para o estudo do fenómeno e sua problemática.

O *design* da investigação revela-se de grande relevância para o sucesso do trabalho de pesquisa e deve ser conduzido com grande rigor científico, de modo a assegurar a qualidade e fiabilidade dos resultados. Para Fortin (1999:40) é “o investigador que determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação...”

3.1. Problemática, objetivo e questões do estudo

Esta investigação centra-se no estudo da inserção profissional dos professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. É nosso propósito estudar “**A entrada na profissão docente: dilemas e desafios**”, mais precisamente caracterizar os dilemas e desafios encontrados por estes profissionais à entrada da profissão docente, bem como das formas encontradas para os superar.

É importante vivenciarmos todo um percurso referente a um trabalho de investigação como forma de uma nova aprendizagem no domínio da mesma.

Tendo presente que o problema de investigação começa a ser aprendido através do interesse para o investigador, impõe-se, em determinado momento, a construção de um modelo científico de forma a analisar “à luz da ciência”, o que nos propomos investigar.

De acordo com Quivy (1992:41), com uma boa pergunta de partida, “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação”.

Assim, ao adotar como percurso de investigação o contexto de inserção profissional para os novos professores – os dilemas e os desafios à entrada da profissão, pretendendo mais especificamente descrever e compreender os desafios e os constrangimentos colocados aos professores do 1º e 2º Ciclo à entrada da profissão, surgiu-nos, então, a questão de investigação: “ Quais os desafios e os dilemas que se colocam aos professores principiantes à entrada da profissão docente?

A motivação para o desenvolvimento deste estudo prende-se com razões de natureza intrínseca e extrínseca. As de natureza extrínsecas podem ser explicadas pela curiosidade da investigadora decorrente da própria experiência pessoal no contacto diário com colegas novas. Esta circunstância levou-nos a interpelar a formação destes jovens professores, subjugada a novos paradigmas de formação – no contexto de Bolonha – a preparação e os modos de estar destes jovens professores nos contextos educativos, num tempo de grande instabilidade e incerteza, em que tudo se nos afigura provisório e precário e nas ausências formais de apoio.

É neste contexto que se configura como objetivo central desta pesquisa *descrever e compreender o processo de inserção na profissão de professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, mais precisamente aceder aos modos como desenvolvem a profissionalidade docente, assumindo sempre como referência a perspetiva pessoal do grupo de participantes.*

No sentido de levar a bom termo este propósito, procedemos à revisão bibliográfica da literatura específica, bem como das pesquisas efetuadas nos últimos cinco anos sobre esta temática, quer no contexto nacional como internacional.

A nossa curiosidade pessoal decorrente da interpelação sobre os modos de estar na profissão docente dos novos professores, assim como a influência das leituras realizadas sobre a temática e o objeto de estudo, conduziu-nos à identificação das questões do estudo. São elas designadamente:

- 1) Que perspetivas/opinião têm da formação inicial para o desempenho da profissão?
- 2) Quais os dilemas e desafios que se lhes colocaram à entrada da profissão?
- 3) Como se constrói e desenvolve o sentimento de pertença ao novo grupo profissional (identidade profissional)?

4) Quais as características dos contextos de inserção profissional que se revelaram facilitadoras ou dificultadoras do desempenho da sua função?

Assumindo como referência as questões objetivamente formuladas, constituem-se como objetivos de investigação os seguintes:

1. Caracterizar as experiências da formação inicial e o seu impacto no desempenho da profissão;
2. Identificar os desafios e os dilemas colocados à entrada da profissão;
3. Caracterizar a particularidade das experiências que concorrem para o desenvolvimento e construção da identidade profissional;
4. Identificar as características dos contextos de trabalho que se revelam facilitadoras ou dificultadoras da inserção de novos professores.

Descritas de forma clara as questões norteadoras do presente estudo e respetivos objetivos, será a partir do relacionamento intuitivo dos caminhos encontrados para lhes dar as respostas possíveis, que se pretende alcançar o objetivo primeiro, ainda que reconhecendo todas as limitações que tomaram o seu espaço no percurso investigativo e a parcialidade/subjetividade do seu fim. Pretende-se tão-somente que este estudo se constitua em si mesmo, como uma das (muitas) visões possíveis de estudo sobre da realidade do seu enfoque.

3.2. Opções e procedimentos metodológicos

Considerando que o estudo realizado se centra na descrição e compreensão do processo de entrada na profissão docente de professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente na forma como estes se posicionam e desenvolvem a sua profissionalidade nos primeiros anos de inserção na carreira, a abordagem que se nos revelou mais adequada foi de natureza qualitativo-interpretativa, descritiva similarmente designada por naturalista, hermenêutica ou construtivista (Crotty, 1998; Creswell, 1994; Guba, 1990), centrada na interpretação contextualizada dos dados ao invés da sua generalização.

Na perspetiva de autores de referência, a utilização deste tipo de abordagem relativamente a questões sociais e educativas visa tornar visível o mundo pessoal dos sujeitos do estudo, “(...) *para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles*” (Latorre *et al.*, 1996:42) com o sentido de “... *compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive*” (Mertens, 1998:11).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta-se assim, como a abordagem privilegiada para alcançar a complexidade do fenómeno em estudo e, permitindo simultaneamente enquadrá-lo no contexto social em que ocorre.

Deste modo, optámos pelo questionamento direto e pessoal de professores no primeiro ano de inserção na profissão, no sentido de aceder aos modos como vivem, descrevem e interpretam as suas experiências neste contexto.

Assim, as interpretações e conclusões alcançadas neste estudo tomam como ponto de partida as perceções pessoais dos profissionais participantes, que se constituem como as informações mais significativas de todo o percurso da investigação. Não obstante, assume-se também a possibilidade de serem insipientes ou contraditórias, balizadas pelas memórias pessoais e subjetividade intrínseca dos participantes.

3.3. Natureza do estudo

Tendo em linha de conta o objetivo de estudo, a metodologia que se nos afigurou mais adequada foi, tal como anteriormente evidenciado, a metodologia de carácter qualitativo, descritivo, interpretativo.

A escolha do método depende da questão que está a ser colocada” (Coutinho 2012). Neste estudo adotamos uma metodologia qualitativa, e segundo Bogdan e Biklen (1995:16), é um tipo de investigação que “privilegia essencialmente, a compreensão dos fenómenos a partir da perspetiva dos sujeitos de ação”. O método qualitativo permite estudar fenómenos que não são, nem se podem tornar objetivos e quantificáveis mas que descrevem ou explicam uma cultura ou fenómeno.

Com efeito a metodologia qualitativa permite estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais (Coutinho, 2012). Em investigação, o tipo de pesquisa que se pretende efetuar tem uma relação direta não só com o assunto a desenvolver, mas do mesmo modo com os objetivos a estudar.

A investigação qualitativa utiliza o método compreensivo, trabalhado com base no nível interpretativo/discursivo que implica saber interpretar o que se passa através da “escuta dos sentidos”. De acordo com Bogdan e Biklen (1995) podemos destacar na investigação qualitativa cinco características essenciais:

1ª A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;

2ª É descritiva;

3ª Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

4ª Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;

5ª O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Ao ter como propósito estudar a experiência vivida, o seu significado do ponto de vista daqueles que a vivem, esta será do mesmo modo uma abordagem fenomenológica, dado pretendermos perceber o seu mundo, as suas vivências e experiências. (Loureiro, 2006).

Na verdade, são inúmeros os autores que identificam na Fenomenologia, o método científico apropriado para o estudo das vivências do ser humano no seu dia-a-dia, privilegiando a compreensão dos fenómenos e do significado que estes têm, aos olhos de quem os viveu. Deste modo, a fenomenologia, segundo Streubert e Carpenter (2002:49), “é uma ciência cujo propósito é descrever um determinado fenómeno ou a aparência das coisas enquanto experiências vividas”.

Para Loureiro (2006), o papel da fenomenologia não é de contestar teorias, mas trazer a originalidade da experiência, tal como ela é vivida. O seu propósito é descrever de um ponto de vista fenomenológico a vivência de determinado fenómeno, como um participante o experimenta e vivencia.

3.4. Participantes do estudo

Os investigadores que recorrem à metodologia de investigação qualitativa, “...não designam os indivíduos que informam, no seu estudo, por sujeitos. O uso dos termos participantes ou informantes ilustra a posição que os investigadores qualitativos subscrevem” (Streubert e Carpenter, 2002:25).

Na perspetiva das autoras, Streubert e Carpenter (2002:25), “ Os indivíduos são selecionados para participar na investigação qualitativa de acordo com a sua experiência, em primeira-mão, da cultura, interação social ou fenómeno de interesse”.

Nesta paradigma a preocupação dos investigadores é a de desenvolver uma descrição rica e densa da cultura ou fenómeno, em vez de utilizar técnicas de amostragem que confirmem a generalização dos dados obtidos.

Tal como nos sugere Coutinho (2012) os participantes são selecionados de acordo com determinadas características, consideradas como relevantes pelos investigadores, tornando a pesquisa mais rica em termos qualitativos.

Na perspetiva de Loureiro (2006) a investigação qualitativa não se deve preocupar com o número de participantes. Estes devem ser escolhidos intencionalmente, considerando uma série de condições.

Neste estudo foram considerados como critérios de seleção dos participantes os seguintes: Ser professor do 1º ou 2º ciclo do Ensino Básico e encontrar-se à entrada da profissão.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de informação

O processo de recolha de dados consiste em recolher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com a ajuda de técnicas escolhidas com essa finalidade. Neste estudo recorreremos à técnica de entrevista e análise documental.

3.5.1. A entrevista semiestruturada

A entrevista é uma das técnicas mais frequentemente usadas na recolha de informação de natureza qualitativa, pois, permite entrar no mundo da outra pessoa.

Para Loureiro (2006:67), “A completa concentração e a participação rigorosa no processo da entrevista aumentam o rigor, a confiança e a autenticidade dos dados”. O investigador deve escutar ativamente, estar muito atento e recetivo.

Corroborando desta perspetiva Bogdan e Biklen (1995:134) referiram que no âmbito da investigação qualitativa a entrevista representa um instrumento básico que permite “recolher dados descritivos na linguagem própria do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

A natureza deste estudo conduziu a que se privilegiasse a entrevista semiestruturada, por se tratar do instrumento mais adequado para a recolha de informação acerca das perceções e sentimentos expressos pelos participantes no estudo

Realizou-se uma recolha sistemática através de entrevistas semiestruturadas, recorrendo ao guião da entrevista (cf. Anexo 1), previamente concebido para o efeito tendo em linha de conta os objetivos do estudo.

Mesmo considerando a utilização de um guião, este tipo de entrevista prevê a oportunidade à pessoa entrevistada de orientar o seu conteúdo, uma vez que uma entrevista demasiado rígida anula o seu carácter qualitativo.

Deste modo, consideramos que, ao efetuar entrevistas aos professores principiantes demos a possibilidade a estes participantes de narrarem a sua experiência individual de inserção na profissão, de modo a compreender a forma como cada um interpreta e descreve essa mesma realidade.

Após ter sido obtida a autorização para a realização do estudo (cf. Anexo 2), realizou-se um primeiro contacto com o objetivo de estabelecer uma primeira ligação. Assim, neste primeiro momento, foram descritos os objetivos do estudo, as suas finalidades, o motivo e combinado o local de realização, bem como a necessidade de autorização para a gravação das entrevistas e dada a garantia de anonimato e confidencialidade de todo o processo.

Relativamente a este assunto foi esclarecido que só a investigadora teria acesso à audição e transcrição integral das entrevistas. Foi dado tempo e espaço para os participantes colocarem questões.

Formalizou-se o pedido de colaboração através do pedido de consentimento informado (cf. Anexo 2) que foi entregue após aceitação das participantes para a respetiva assinatura de comprovação.

No segundo momento, procedeu-se à realização da entrevista.

O investigador deve ajudar os participantes a descreverem as experiências vividas, sem contudo liderar totalmente a conversa, salientam Carpenter (2002). Todavia a entrevista permite que o investigador siga o raciocínio do participante e coloque algumas perguntas clarificadoras e facilitadoras da exposição das experiências vividas.

Assim, durante as entrevistas, através de uma relação empática, tivemos o cuidado de não usar uma linguagem demasiado técnico-científica nem afirmações diretivas para permitir a espontaneidade dos participantes.

O registo dos dados obtidos processou-se através de gravação digital direta das entrevistas, respeitando os princípios éticos orientadores da entrevista. De seguida procedeu-se à audição integral, seguida da respetiva transcrição.

3.5.1.1. Aspetos éticos na condução das entrevistas

Na investigação científica deve ser equacionada e discutida a perspetiva ética dos problemas a investigar e concluir que a ética é o suporte legítimo do saber científico.

Como refere Quivy (2007) “Competência, respeito pela vida e pela dignidade do outro e sentido de responsabilidade devem ser pressupostos a qualquer projeto de pesquisa..., seja qual for a condição biológica e social que os caracterize”.

No que diz respeito aos procedimentos para a recolha de dados, como já foi referido, tivemos em conta os aspetos formais de pedido de autorização à instituição selecionada e o consentimento informado dos participantes. Neste contexto, foram salvaguardados os seguintes aspetos:

- Todos os participantes no estudo foram informados do objetivo do estudo, da metodologia a utilizar na recolha de dados, bem como de todos os aspetos ligados à confidencialidade e anonimato. Após o esclarecimento das participantes, foi obtido o seu consentimento formal.

- Para que a recolha de dados fosse efetuada de uma forma verdadeira e aberta, procurou-se um ambiente que permitisse a interação entre a participante e a investigadora.

No sentido de manter o anonimato as entrevistas e participantes foram codificados respetivamente por: P 1, P 2; P3; P4; P5 e P6.

A concretização das entrevistas exploratórias permitiu, no momento e *a posteriori*, melhorar o guião inicial. Deste modo foram acrescentadas algumas questões pertinentes e desdobradas ou clarificadas outras já existentes. No entanto, os objetivos dos dez blocos temáticos iniciais mantiveram-se sem alteração:

- A. Legitimar a entrevista e garantir a motivação do entrevistado;
- B. Identificar experiências relevantes anteriores à formação profissional;
- C. Caracterizar a motivação para a escolha da profissão;
- D. Distinguir a formação inicial;
- E. Descrever o momento de conclusão da Formação Inicial ;
- F. Caracterizar o momento de entrada na profissão;
- G. Descrever práticas/contextos influentes no processo de inserção profissional
- H. Identificar aspetos que permitam conceber dispositivos de apoio à inserção profissional
- I. Agradecer a disponibilidade e participação

O guião de entrevista (cf Anexo n.º ?) foi aplicado a todos os participantes no estudo, embora de forma flexível quanto à ordem das questões colocadas no sentido de

ampliar ou dar continuidade aos seus discursos. A fim de conseguir maior nível de concretização das respostas dos participantes, houve necessidade, por vezes, de reconstruir uma mesma questão, de retomá-la em momentos diferentes da entrevista ou de confrontar o entrevistado com algumas contradições sobre um mesmo assunto abordado.

A principal dificuldade enquanto entrevistadora-investigadora foi direcionar o discurso das entrevistadas, limitando as divagações próprias da memória, simultaneamente respeitando a sua palavra e a necessidade de contar das suas experiências. Na perspectiva de vários autores (Loureiro, 2006; Coutinho, 2012) o investigador não pode descuidar que, no momento da entrevista, o entrevistado estará a reviver sentimentos e situações e, mais importante, estará a partilhá-los consigo. Deve ainda, compreender que, por vezes, as vivências descritas são densas e dolorosas.

3.5.2. A análise documental

A análise documental constitui-se uma das técnicas essenciais para a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, configurando-se um método de recolha e de verificação de dados: *“os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Os dados são simultaneamente provas e pistas”* (Bogdan e Biklen, 1994:149).

A este respeito, Coutinho (2012) sugere-nos que a pesquisa documental deve constar do plano de recolha de dados, reforçando que o material recolhido e analisado permitirá *“(...) validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações”* (2012:299). Todavia, é importante ter consciência que nem sempre os documentos retratam a realidade. Cabe ao investigador questionar a sua pertinência e eficácia, principalmente se não tiver certeza dos dados que poderá obter com os documentos. Neste estudo, analisou-se a legislação sobre o tema, os planos de estudos de formação inicial dos participantes.

3.5.3. Notas de campo

A recolha de dados no campo, as designadas de notas de campo surgem como complemento ao cruzamento e validade dos dados recolhidos. Na perspectiva de Quivy (), as notas de campo são descrições detalhadas e extensivas daquilo que o

investigador vê, ouve, experiencia, vive no decurso de recolha de dados, e que posteriormente requer uma reflexão sobre a informação recolhida.

As notas de campo podem incidir sobre material descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras (...). É sobre material reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (1994: 152). Com este propósito, na dimensão descritiva foi nossa intenção alcançar e registar objetivamente detalhes do que ocorreu no campo de estudo, e na dimensão reflexiva das notas de campo pretendemos dar realce aos sentimentos, problemas, ideias e impressões, sendo necessário tempo por parte do investigador para contemplar e especular acerca do que observou e registou.

O formato, das notas de campo na perspectiva de Coutinho (2012) pode ser variável sendo, todavia, sugerido pela autora a recolha de alguns elementos chave que facilitam a leitura e reflexão posterior: o cabeçalho com data, hora, local, intervenientes; o título como forma de lembrar mais facilmente o momento de observação; e os parágrafos e margens para anotações e codificações.

3.6. Técnicas de tratamento e análise de dados

O tratamento e análise dos dados recolhidos foi um processo contínuo e paralelo à sua recolha.

Sendo uma estratégia de recolha de dados, cujo material narrativo necessita de ser organizado e estruturado para lhe extrair significado à luz da análise qualitativa, a entrevista determina uma atividade intensiva, que exige sensibilidade, concentração e trabalho árduo (Esteves 2006), e permite, em simultâneo obter uma riqueza de informação que, pela sua natureza, torna pertinente a utilização da técnica de análise de conteúdo.

3.6.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é considerada uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica.

Para analisar os dados utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2006) consiste num conjunto de técnicas de análise de dados, que através da sistematização

e de descrição de conteúdo, se obtêm indicadores (quantitativos ou não) que permitem a dedução de conhecimentos.

Para a análise de conteúdo, optámos pela modalidade temática, na qual a presença de determinados temas demonstra a sua frequência e o seu significado no estudo.

Assim, optamos pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), dado que é uma técnica que proporciona o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências. Neste sentido foram analisados de forma sistemática os conteúdos semânticos das entrevistas, de modo a obter indicadores que permitiram, de forma indutiva, chegar às inferências.

Bardin (2006) considera a existência de três fases no processo de análise de conteúdo. São eles designadamente:

a - A pré-análise;

b - A exploração de material;

c - O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para a autora a pré-análise é a fase de organização dos dados, que, “corresponde a um período de intuições, que tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2006:95).

Tal como nos propõe Bardin nesta fase deve realizar-se uma leitura de tipo “flutuante” onde as primeiras impressões e orientações nos impregnarão e fornecerão as informações e elementos importantes, que se consolidarão ao longo da análise.

Assim, e de acordo com a proposta da autora, após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à sua leitura, com a finalidade de aceder aos modos como descrevem e interpretam estes professores as suas experiências de inserção profissional. A leitura flutuante permitiu uma primeira definição das categorias emergentes ainda em termos vagos dando, no entanto, a oportunidade de começar a definir os primeiros contornos do estudo.

A segunda fase proposta por Bardin (2006) consiste na descrição analítica, ou seja, na administração sistemática das decisões tomadas. Esta fase, longa e monótona, consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração, em função das decisões previamente definidas.

A análise realizada de acordo com estas orientações, proporcionou quadros de referência que nos permitiram organizar os fragmentos de informação, facultando-nos uma certa organização lógica, onde foram definidas categorias e subcategorias.

A terceira fase da análise de conteúdo na perspectiva da autora é o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação que consiste basicamente em tornar significativos os dados que resultaram do processo de tratamento, isto é, dotá-los de capacidade de falarem por si, utilizando mecanismos vários que, no caso do nosso estudo foram quadros de sistematização, de forma a organizar e colocar em evidência as informações fornecidas pela análise.

A construção de uma matriz síntese de cada categoria teve como finalidade uma visualização mais objetiva das diferentes subcategorias identificadas.

Em síntese, as experiências relatadas pelos professores principiantes entrevistados, foram sujeitas à análise de conteúdo tendo por base o contributo de Bardin, submetendo-se a um agrupamento temático onde foram identificadas categorias, subcategorias e unidades de registo.

3.7. Papel do investigador

Em estudos de natureza qualitativa, o investigador assume um papel essencial na recolha das informações necessárias à sua prossecução. É sobre este que recai a responsabilidade da recolha de dados sobre a realidade em estudo, da sua organização consoante a pertinência face à problemática e da análise indutiva e interpretativa da sua globalidade que irá permitir alcançar o “*significado das coisas (porquê e o quê)*” (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste percurso, mais do que os resultados e produtos, o investigador vai atribuindo sentidos ao processo investigativo através da análise das interpretações dos próprios sujeitos sobre as suas ações, em determinado contexto. As informações que interpreta são, por isso, complexas e repletas de pormenores, profissionais, pessoais e contextuais que afirmam que os dados qualitativos são “*ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico*” (Loureiro, 2006).

Não obstante todos os condicionamentos ou limitações presentes em qualquer tipo de estudo, não constituindo este uma exceção, foi assumido o risco de seguir determinados caminhos, justificados pela crença da investigadora de que melhor se coadunariam com o objetivo procurando fundamento na afirmação de Nóvoa (1992:30) em que “*as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objeto de estudo*”.

3.8. Limitações do estudo

As principais limitações identificadas ao longo do desenvolvimento do estudo prenderam-se fundamentalmente com as dificuldades de compatibilização da exigência do trabalho de pesquisa e a exigência profissional em termos temporais da investigadora. Do mesmo modo a inexperiência da investigadora revelou-se como um aspeto que, em certos momentos, dificultou o avançar da investigação, designadamente nos momentos de recolha e tratamento de dados.

Salienta-se ainda como constrangimento a ausência de estudos com professores com este modelo de formação.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

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

4.1. Motivação para a escolha da profissão

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

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

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

Não obstante, após a conclusão da formação inicial todos os participantes no estudo se reconciliaram com a escolha efetuada e se sentiram realizados pela concretização de um sonho que viera da adolescência – ser professor.

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

(...) A minha escolha se fosse feita hoje seria... a mesma! E2 (...) hoje sou professora por acaso e, apesar das dificuldades, sinto que foi a melhor das opções e sinto-me realizada, gosto muito do que faço sempre que tenho oportunidade de o fazer E6

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

4.1.1. Motivação intrínseca

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

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

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

4.1.2. Motivação extrínseca

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

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

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

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

4.2. Experiências no contexto da formação inicial

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

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

(...) vivi situações que só se vivem mesmo nesta fase da nossa vida e que nunca mais nos esquecemos e que por isso nos marcam E5

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

Possibilitou uma boa preparação pedagógica e científica.

(...) Em termos pedagógicos até acho que saímos bem preparados E3 (...) preparou-me bem em termos do conhecimento científico que tivemos oportunidade de adquirir. E5

4.2.1. Aspetos positivos

4.2.1.1. Relação com professores

Dos aspetos positivos a análise dos dados permite destacar a relação com alguns professores que é considerada por todas as participantes do estudo como uma relação muito próxima, nunca antes vivenciada, relações profissionais mas igualmente relações de amizade que deixaram marcas, que se figuraram como referências.

(...) Nos meus tempos de estudante nunca tinha tido, com os meus professores, uma relação de amizade que consegui manter aqui com alguns dos nossos professores. E1 Houve professores que deixaram marcas. Pela competência profissional e pelas competências pessoais, traduzidas no modo como apoiavam os alunos os envolviam e motivavam para a aprendizagem, pelo feedback que lhes devolviam, pela segurança que conferiam. As marcas deixadas relacionam-se mais com as pessoas do que propriamente com os momentos.

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

(...) acho que foram mais as pessoas que me marcaram e não tanto os momentos

passados ao longo do curso... E3

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

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

E4

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

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

4.2.1.2. Os estágios

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

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

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

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

O estágio no 1.o e 2.o ciclo marcou igualmente estas professoras por ter sido o

primeiro estágio a primeira experiência como professoras. E5

O estágio do último ano foi de acordo com as narrativas das professoras o mais importante em termos de aprendizagem. Pela duração, pois foi o mais prolongado, pelas responsabilidades assumidas e pelos sentidos que lhes atribuíram, dado encontrar-se muito próximo no tempo da sua inserção na profissão.

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

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

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

4.2.1.3. Professores cooperantes

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

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

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

4.2.1.4. Disciplinas

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

(...) Tal como na Matemática, também a parte estudada relativa às Ciências mostrou-se preciosa para a prática, para a abordagem de conteúdos aos nossos alunos. E1
Contudo para E6 todas as disciplinas se revelaram muito importantes.

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

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

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

(...) eu percebi que no curso fiz coisas que professores me elogiaram.

4.2.1.5. Relação com colegas

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

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

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

4.2.1.6. O trabalho de grupo

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

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

(...) Foi, na minha formação inicial, que, pela primeira vez, senti partilha, que senti a

verdadeira colaboração e a verdadeira parceria e de forma igualitária. E3

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

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

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

4.2.2. Aspetos negativos

4.2.2.1. Apreciação geral

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

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

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

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

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

No que respeita à relação com os colegas, nem sempre as mesmas se pautaram pela cordialidade particularmente para E1, E2 e E6. Estas participantes experienciaram a

vivência de relações conflituosas, atribuindo a razão ao fato da constituição da turma ser na sua globalidade feminina. E2 apresenta outra ordem de razões quando se pronuncia sobre as relações com os colegas. Por ser trabalhadora estudante e ser mais velha considera que os seus interesses e objetivos não eram idênticos aos da maioria do grupo mais jovem. Por outro lado o fato de ser mais experiente criava por vezes problema por saber mais.

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

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

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

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

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

4.2.2.2. Estatuto de trabalhador estudante

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

(...) Algo de muito negativo foi o fato de estar a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo, ... isso cansava-me muito ... por vezes era difícil de conciliar. E3

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

4.2.2.3. Disciplinas

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

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

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

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

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

(..) Na área da psicologia, hoje que estou a trabalhar tenho sentido que o que nos transmitem não é suficiente, sinto que a formação nessa área foi pouca e que não me proporcionou adquirir as ferramentas suficientes e necessárias para contornar possíveis problemas com que os alunos hoje nos presenteiam. E1

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

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

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

(...) senti que na metodologia do português I ensinaram-nos umas coisinhas ao final do ano, estávamos quase a terminar o ano, estávamos quase a acabar e ensinaram

umas estrategiazinhas, muito pouco, muito pequeninas ... a metodologia do ensino do português II foi assim uns trabalhos, uns PowerPoint. E3

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

(...) podíamos ter tido mais disciplinas de didáticas ou em vez de semestrais terem sido anuais. E3 (...) achei que podíamos ter sido melhor preparadas em didáticas específicas Quando comecei a trabalhar senti essa lacuna. E6

4.2.2.4. Conteúdos trabalhados

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

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

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

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

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

(...) Em termos da ESELx o ensino teórico deixa um pouco a desejar. E3 2.2.6.

Estágios

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

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

4.2.2.5.O Processo de supervisão

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

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

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

4.2.2.6. Relação com professores

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

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

4.2.2.7. Avaliação

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

(...) havia alturas que nem dormíamos a terminar trabalhos e frequências ao mesmo tempo. E3 (...) destaco o sufoco de ter que fazer algumas frequências de disciplinas lecionadas por alguns professores que nada nos conseguiam ensinar nem mesmo

motivar. E4

4.2.2.8. Concursos

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

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

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

4.2.2.9. Após a conclusão do curso

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

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

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

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

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

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

4.2.3. Propostas de alteração na formação inicial: perspectivas face ao contexto ideal

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

profissional.

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

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

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

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

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

4.2.3.1. A finalização da formação inicial

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

(...) foi ótimo, foi aquela sensação de..., como devo dizer..., um sentimento de dever

cumprido acho que foi isso que senti. E1

(...) só me poderia sentir muito bem, só me poderia sentir realizada. E4 (...) Depois de ter terminado o meu curso senti uma enorme felicidade E5

(...) Estava com a grande sensação de dever cumprido E5 (...) primeiro gozei a felicidade de ter terminado o meu curso E6

4.3. A entrada na profissão docente: dilemas e desafios

4.3.1. A surpresa da dificuldade de colocação

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

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

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

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

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

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

4.3.2. A procura da colocação

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

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

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

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

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

(...) Não ser colocada durante todo o ano, foi mesmo muito frustrante, muito angustiante. E3 (...) nem nos respondem quando enviamos o curriculum. Não nos dão importância nenhuma E3

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

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

(...) eu tinha a ajuda dos meus pais, continuava a viver com eles, mas não me sentia

nada bem continuar totalmente dependente deles. E3

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

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

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

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

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

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

4.3.3. A colocação: inserção na vida profissional

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

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

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

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

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

E2 e E6 ficaram igualmente colocadas numa instituição de ensino particular, E2 por indicação de uma professora da escola de formação inicial e E6 por seleção após

análise do seu curriculum. A possibilidade de colocação, muito embora em horário incompleto, deixou estas jovens professoras mais tranquilas no que diz respeito à colocação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.4. Colocação em contextos no âmbito da profissão

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

(...) Depois de algum tempo e de várias procuras consegui um emprego e foi então que iniciei funções num Centro de Estudos, afinal até era parecido com o que pensava fazer, com o que me tinha preparado para fazer, ensinava crianças mesmo não sendo os meus alunos, tinha a oportunidade de trabalhar em algo parecido com o que desejava. E1

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

(...) Mesmo estando a trabalhar no Centro de Estudos, continuava sempre com a esperança de ser colocada numa escola onde teria os meus próprios alunos, continuava sempre com a esperança de ser colocada numa escola com colegas E1

4.3.4.1. Balanço da experiência de colocação no centro de estudos

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

(...) o centro de estudo foi uma experiencia muito positiva ... o desejo de ensinar era enorme e foi no Centro de Estudos que tive a primeira oportunidade, após a formação inicial, de me tornar professora E1

Dois anos depois de ter terminado a formação inicial E1 consegue a sua primeira colocação no Ensino Público, mas é surpreendida com a natureza da colocação. Fica colocada no ensino noturno, em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Esta surpresa contempla alguns constrangimentos dados que a formação inicial a não preparou para o efeito. Apesar dos constrangimentos encarou a colocação como um desafio, dado poder contar com um grupo de colegas que a acolheu bem e com um grupo de alunos que a aceitou e revelou motivação para o trabalho. Surgia a oportunidade de ser professora como tanto desejara.

(...) Em Outubro de 2009, fiquei radiante e o meu primeiro impulso foi telefonar aos meus pais e aos meus amigos e dizer-lhes que, finalmente tinha sido colocada e estava felicíssima, com a minha primeira colocação. E1

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

(...) Gostei muito da experiencia que tive nos dois anos que trabalhei nos cursos de EFA. O descobrir que há adultos que necessitam da nossa ajuda e que, de algum modo, com maior ou menor facilidade, conseguimos ajudar um pouco faz-me sentir muito, muito, muito bem mesmo... E3

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

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

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

A E3 consegue colocação nas AEC dois anos após terminar a formação inicial. Esta colocação configurou-se uma oportunidade facilitadora de colocações futuras. Por outro lado, esta possibilidade configurou-se igualmente como alternativa para entrada na carreira com responsabilidades menos exigentes, dado que não implicava os

constrangimentos da avaliação das áreas curriculares disciplinares. Com esta oportunidade ganhou experiência na gestão do grupo e controle da disciplina. O tempo de serviço docente é igualmente contabilizado o que traz vantagens por poder criar possibilidades de colocações futuras. A entrada na escola possibilita igualmente o acesso a informações que podem facilitar o conhecimento de eventuais ofertas de colocação no ensino. Por outro lado, permitiu a realização do desejo pessoal de ter o seu grupo de alunos e assumir responsabilidades.

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

(...) foi muito bom a colocação...apesar da contagem do tempo de serviço das AEC não ser feito da mesma forma já foi bom, já valeu a pena e no concurso seguinte já concorri na primeira prioridade o que me proporcionou dar um grande salto e ficar mais próximo das colocações. E4

4.3.5. Relação pais, colegas mais experientes e assistentes operacionais

4.3.5.1. Relação com os pais

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

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

(...) Os pais sempre me trataram com respeito, sem interferir no meu trabalho. E4
Não obstante, com o passar do tempo começou a sentir-se mais confortável, particularmente quando se vislumbram os resultados positivos do seu trabalho com os alunos.

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

4.3.5.2. Relação com colegas mais experientes

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

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

4.3.5.3. Relação com as Assistentes Operacionais

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

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

4.3.6. Colocação em contextos fora do âmbito da profissão

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

4.3.7. Principais preocupações

4.3.7.1. Dificuldades sentidas

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

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

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

Contudo e pelo fato de ser colocada sempre em escolas diferentes E6 sentia sempre

um certo mau estar no começo. Todavia após algum tempo acaba por se tranquilizar (...) no início das aulas sentia sempre aquele frio no estômago, mas é só no início das aulas porque logo após o começo tudo passa e fico tranquila, muito tranquila e muito confiante das minhas capacidades. E6

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

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

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

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

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

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

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

A dificuldades em assegurar a turma o dia inteiro e as consequências na voz (rouquidão) foi igualmente uma consequência sentida por algumas destas professoras. As dificuldades experimentadas por estas professoras para entrar na profissão foram de tal ordem que, quando questionadas sobre a sua práticas com os alunos em sala de aula e na escola e as dificuldades emergentes das mesmas com frequência omitiam a dimensão pedagógica e didática, apenas referindo de modo exaustivo as dificuldades relacionadas com a colocação e com os receios do desemprego no futuro. Por este fato não foi possível recolher dados sobre os seus modos de agir ou sobre as suas evoluções ou reformulações.

4.3.7.2. Apoios recebidos

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

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

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

4.3.8. Preocupações de outra natureza

É igualmente abordada por estas professoras como dificuldade a desvalorização a que

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

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

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

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

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

(...) No ensino não há qualquer perspectivas de efetivar mesmo para quem já trabalha há muitos anos. E5 8. Sentimentos de pertença ao grupo profissional

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

dos dados é possível acrescentar que foi o grupo de alunos, as relações mantidas e as aprendizagens realizadas pelos mesmos, bem como o reconhecimento do seu trabalho e respeito por parte dos pais, que mais concretamente contribuíram, nos casos estudados, para a emergência e consolidação deste sentimento de pertença.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...) finalmente dentro de uma sala, os alunos fazem aquilo que eu lhes dou para

fazer, os alunos vão ser encaminhados pelas minhas dicas, pelas minhas orientações, senti-me sempre professora, senti-me... sempre muito professora. E2

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

(...) eu tinha sempre alguma dificuldade em os tratar por tu ou por colegas E4 (...) pediam-me para as tratar por tu e eu não conseguia... não me via como professora. E5 Para E5 a preocupação com o reconhecimento dos pais acarretava uma grande responsabilidade que a levava a investir no seu trabalho de modo mais intenso e preocupado. Por vezes questionava-se se os pais a não achariam demasiado nova e inexperiente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.9. A Integração Profissional: Contextos de trabalho

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

relacionado com a instituição de ensino.

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

E4

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

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

A análise dos dados permite igualmente acrescentar que estas profissionais consideram o bom clima de escola, fundamental para a inserção dos jovens professores do desenvolvimento de trabalho em colaboração. A satisfação de todas é igualmente indicado como aspeto facilitador e com impacto no trabalho da equipa de docentes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. CONCLUSÃO

Neste âmbito, apresentamos uma síntese dos resultados do estudo que realizámos e as suas implicações sob a forma de resposta às questões que desde o início orientaram a realização desta investigação.

1) Que perspetivas/opinião têm da formação inicial para o 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 os dilemas e desafios que se lhes colocaram à entrada da 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.

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.

3) Como se constrói e desenvolve o sentimento de pertença ao novo grupo profissional (identidade 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.

4) Quais as características dos contextos de inserção profissional que se revelaram facilitadoras ou dificultadoras do desempenho da sua função?

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 relações 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 consequente 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 impulsoras 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.

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

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.

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 2º 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.

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

- Almeida, L. & Freire, T. (2000). Metodologia da investigação em psicologia e educação (2.^a Ed). Braga: Psiquilíbrios
- Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo (4.a ed.). Lisboa: Edições 70
- Best, J.W (1981). Como investigar en educación. (3.^a Ed). Madrid: Ediciones Morata
- Bisquerra, , R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guia prática. Barcelona: Ediciones CEAC
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora
- Coutinho, C.P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina
- 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
- Fox, D. (1987). El proceso de Investigacion en educacion (2.^a edição). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Giglione,, R. & Matalon, B. (1997). O inquérito – Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora (3.^a Ed.)
- Goodson , I. (2000). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional, in: A. Nóvoa (Org.) (2.^aEd.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, pp. 63-78
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hérbert –Lessard, M. *et al* (1994). Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget
- Marconi, M. & Lakatos, E.. (1990). Técnicas de pesquisa. São Paulo: Edições Atlas
- Kvale, S. (1996). Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: Sage

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

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.

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.

Sites consultados

Referências Legislativas

Lei 46/86, de 14 de Outubro (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto (Aprova o perfil específico de desempenho profissional de educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico)

ANEXO 1

Guião de entrevista

(adaptado de Estrela, A (1986) 2ª Ed. Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: INIC)

Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • • •
-------------------------	---

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

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

	Relacionar as expectativas à saída da escola de formação inicial com a realidade percebida	<p>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>
G. <i>Exercício da Profissão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as experiências vividas: <ul style="list-style-type: none"> . no contexto da escola . no contexto da sala de aula . nos apoios desejados/ apoios efectivos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me das suas memórias da primeira escola onde trabalhou. Sentiu-se preparado para o trabalho com os alunos? Sentia-se professor? Justifique. Como em que? 2. Quais as principais preocupações no trabalho com os alunos? Com os colegas? Com os pais? Com as assistentes operacionais? Com os alunos? Porquê? 3. O que fazia para controlar/resolver os problemas? 4. As preocupações/dificuldades mantiveram-se até final do ano? Até quando? Emergiram outras? Como? Quando? Porquê? Quais? Como as resolveu? 5. A quem costumava solicitar ajuda quando sentia dificuldades? Porquê? Em que situações? Que respostas recebia? 6. Com quem partilhava as dificuldades sentidas? Que tipo de dificuldades partilhava? 7. Sente que esta partilha o ajudava, de algum modo, a superar essas dificuldades? 8. Relate aspectos mais positivos da sua experiência profissional no 1ºano de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos - Com os colegas - Com os pais - Com os assistentes operacionais - Relativamente às práticas adotadas 8. Relate aspectos menos positivos/constrangimentos da sua experiência profissional no 1ºano de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos - Com os colegas - Com os pais - Com os assistentes operacionais - Relativamente às práticas adotadas 9. Que turma(s) teve? E cargos? Quais os anos da escolaridade? Opinião?
H.	• Caracterizar a avaliação do trabalho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como preparava as aulas? Como se sentia durante o desenvolvimento do seu

<p><i>Balanço/</i> <i>pers</i> <i>pectivas</i> <i>Futuras</i></p>	<p>desenvolvido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o que correu bem e o que pretendia melhorar • Identificar contextos de facilitação ou constrangimentos da inserção profissional 	<p>trabalho com os alunos? Porquê? Justifique</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Identificava-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique 3. Sentia-se professor quando começou a trabalhar? Sentia que os colegas o ouviam/davam atenção aos seus pedidos propostas? Quando começou a ter esse sentimento? Justifique 4. Quando é que se sentiu realmente professor? Que tipo de sentimento lhe surge quando pensa nesse momento? Justifique 5. Identifica alguma diferença entre o que se propunha fazer antes de começar a dar aulas e o que faz agora? Indique razões que contribuíram para essa diferença/semelhança de prática. 6. Na sua opinião diga-me: <ul style="list-style-type: none"> - O que pode ajudar a integração dos novos professores na escola? Como? Quando? Quem? - Se considera vantajosa a existência de estruturas de apoio na escola aos professores recentemente entrados na profissão? Quais? Como? Quem? Porquê?
<p><i>I.</i> <i>Agradeci-</i> <i>mento da</i> <i>entrevista</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a disponibilidade e participação. 	

ANEXO 2

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado Supervisão em Educação

Autora: Graça Maria Mendes Ramos

O presente trabalho de investigação, intitulado “**A entrada na profissão docente: dilemas e desafios**”, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, realizado na escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo analisar e descrever os desafios e constrangimentos colocados aos professores do 1º e 2º Ciclo à entrada da profissão.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo, professores que tenham terminado o 2º ciclo de formação de Bolonha e que se encontrem a exercer funções docentes.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Conceição Figueira, serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa em 2014.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através da realização de uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor captar e compreender os factos narrados.

Todas as informações serão confidenciais e codificadas.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura, sem qualquer consequência para si.

Ouvidas as explicações acima referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

ANEXO 3

PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Identificação: Prof2

Data: 22/01/2014 **Hora:** 18h30 **Duração aproximada:** 1h30m

Local: Escola Superior de educação de Lisboa

Observações: Clima descontraído. A entrevista realizou-se como o desenrolar de uma conversa, com momentos muito interessantes da entrevistada.

Inferências:

Entrevista E2

A) Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado

B) Experiências no Contexto da Profissão

B-1. Qual a sua experiência de trabalho anterior com crianças pequenas?

Durante a licenciatura, nos meses de verão, eu fazia campos de férias, com meninos mesmo muito pequeninos até com três, quatro anos e nesses contextos eram formados grupos e cada monitor ficava responsável por um grupo e havia rotinas durante a semana que também tínhamos que manter com aqueles meninos, para além de poder participar em festas de anos relacionadas com o mesmo clube que, ao fim de semana também faz e depois tive oportunidade de, num ano que foi menos exigente aqui na ESELx, também poder estar no final dos dias num ATL que também fazia parte do mesmo espaço e aí estava com meninos que traziam trabalhos de casa da escola dava um acompanhamento mais individualizado e mais direcionado para a escola. Durante os dois últimos anos da licenciatura, primeiro comecei só no verão com os campos de férias, depois juntei as festas de anos ao fim de semana e entretanto perguntaram-me se eu queria fazer parte do ATL, o que eu achei muito bom.

B-2. Antes da formação inicial na ESELx realizou outro tipo de formação para desenvolver a sua atividade com crianças pequenas? Se sim, qual a formação e quais os motivos que o levaram a frequentar essa formação?

Não, em termos de formação mesmo, não.

B-3. Que aprendizagens guardou destas experiências?

As aprendizagens que realizei nessas atividades foram extremamente importantes. Até mais nos campos de férias do que no ATL, porque o facto de nos campos de férias nós sermos monitores de um grupo, é o mesmo que assumirmos a posição de um professor numa sala, porque temos que dirigir um grupo em certas rotinas, em certas atividades, é um tomar conta, mas ajudando a formar, porque estamos ali com eles, passamos o dia com eles. Eles fazem atividades que temos que lhes explicar, temos que lhes mostrar, temos que os ajudar a fazer. Tudo isso foram aprendizagens, para além de ter criado uma relação com aquelas crianças que ainda hoje mantenho, portanto é uma coisa mesmo muito forte, ajudou-me a criar e a estabelecer essas relações e empatias que me fizeram aumentar a vontade de querer estar com esse público, de querer fazer parte da vida dessas crianças.

C) Escolha da Profissão Docente

C-1. Qual foi a sua primeira opção face à escolha da profissão? Porquê?

Quando eu estava no secundário, a minha primeira opção era ser terapeuta da fala, ou pelo menos eu achava que queria, mas muito ligada às crianças. As questões da fala eram uma coisa que me entusiasmava, até porque eu também preciso de terapia da fala.

C-2. Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão de professor?

Lá na escola uma psicóloga fez-me os testes psicotécnicos, para eu tentar perceber o que era isto de escolher uma profissão e ela disse-me “Não V... tu tens mesmo que escolher a profissão de professora, tu não podes fugir a isso, porque isso é mesmo aquilo para que estás indicada”. E eu andei a remoer naquilo, fiz umas pesquisas. Para além disso, a minha irmã estava a concluir o ensino básico e eu perguntei à professora se podia ir lá assistir a umas aulas, lembrar um bocadinho o que era isto de ser professor, o que foi muito interessante. Gostei muito de trabalhar com ela e comecei a criar um certo gosto. Decidi, então, escolher como primeira opção a profissão de professora, mas sem ter muita certeza se era isso que eu queria fazer até ao final da vida. Hoje sei que tomei a decisão mais acertada, não me via a fazer outra coisa qualquer, mesmo com tudo o que dizem em relação à profissão. Gosto mesmo daquilo que faço e sei que faço as coisas mesmo com muita vontade e com muito gosto.

C-3. Se pudesse voltar atrás faria outra opção?

Não, se bem que já pensei em aliar também a terapia da fala.

D) Formação Inicial

D-1. Como considera que decorreu a sua formação inicial? (aspectos positivos/negativos) (professores, disciplinas, opções, espaços de convívio, trabalho com colegas, relação com colegas, com professores, experiências de aprendizagem no contexto do estágio, avaliação)

Realmente a licenciatura é mesmo muito geral. Agora eu dou algum valor àquilo que nós fizemos na licenciatura, mas quem começa com a ideia de que quer realmente ser professor fica um bocadinho perdido e questiona se o que estamos aqui a aprender irá servir para alguma coisa, depois no fim percebemos que até serve. Inicialmente numa formação que tanto dá para professores como para educadores, sentimos que podíamos estar a aprender coisas que se calhar nos vão fazer falta. As coisas podiam ser mais aprofundadas e com mais consistência se fossem mais direcionadas para aquilo que nós queremos. Ficaram muitas coisas no ar, porque depois não há muito tempo nem espaço para as aprofundar. Mais na licenciatura, porque no mestrado as coisas aglutinam-se todas, é primeiro e segundo ciclos, é naquilo que estamos, é ali que batalhamos e portanto ali surge tudo o que nós queríamos. E de aspetos negativos, acho que é isso.

Eu acho que a exigência do curso e a exigência dos professores para com os alunos é um aspeto positivo, porque se não fosse assim não surgiriam professores com tão boas competências. Quem as aproveita, porque a escola e os professores são muito exigentes, mas os alunos têm que dar tudo quando estão num curso superior. Gostei muito da dinâmica e da relação que os professores criam com os alunos, é uma relação muito próxima, somos muito unidos e não há os constrangimentos de distância que acontecem normalmente entre o professor e o aluno, portanto as coisas surgem naturalmente. Depois a escola tem a preocupação de promover a vinda de profissionais para nos explicarem determinados assuntos que são difíceis de entender, o que também é muito positivo.

Em relação aos colegas, como as turmas são muito grandes, há sempre tendência para se criarem grupos nas turmas. Eu acho que o clima nas turmas é positivo. A minha turma era muito boa. Os professores referiam que era uma turma em que as pessoas estavam mesmo muito concentradas no que queriam, trabalhávamos muito, éramos muito empenhados, obtínhamos muito bons resultados, mas também sinto que por ser uma turma tão grande, criei laços com algumas pessoas e com outras se calhar podia ter criado mais. Primeiro há sempre uma tendência natural para nos aproximarmos mais das pessoas que têm alguma coisa em comum connosco, mas para além disso, eu também acho que as turmas eram muito grandes para podermos realmente criar laços mais coesos tanto na licenciatura como no mestrado. As pessoas respeitaram desde o início as opções dos outros, independentemente de quererem ser

professores ou educadores, o que foi importante para que isso não constituísse uma barreira no estabelecimento de relações. Havia a consciência que uma e outra fases são importantes para o desenvolvimento da criança o que serviu de ponto de equilíbrio. Na licenciatura eu fiz trabalhos só com educadores e adorei, e acho que aprendi imenso. No mestrado eu fiz trabalhos só com professores e aprendi ainda mais. Eu gostei mesmo muito de estar na ESELx, porque foi muito importante para a minha formação como professora, mas ainda mais para a minha formação como pessoa. Ninguém sai daqui a saber ser professor, é algo que se vai construindo, mas aprendemos a ser pessoas melhores, cidadãos mais ativos, mais conscientes, mais responsáveis, mais muito mais.

O contexto de estágio é muito importante, porque é um bom ponto de partida para percebermos o que é isto de ser professor. Eu estive em dois contextos de estágio onde aprendi muito e estive noutros dois contextos de estágio onde havia muitas fragilidades, havia muitas coisas a melhorar e fomos nós a levar um bocadinho para lá. Da parte dos estagiários tem que haver um investimento muito grande, porque o trabalho que foi feito anteriormente na ESELx não chega, pois as horas são poucas, os conteúdos são muitos, os professores não podem estar com os alunos individualmente e o trabalho de bastidores tem que ser feito. Na primeira vez em que estive sozinha a trabalhar com uma turma, tive que estudar muito, pesquisar muito, trabalhar muito, atualizar-me muito, ou seja tem que haver muito trabalho à retaguarda.

Em relação à avaliação, os professores têm o cuidado e a preocupação de dar valor ao produto, mas também ao processo. Também é por isso que eu digo que cresci muito como pessoa, porque senti que passaram a dar valor àquilo que eu faço diariamente em todos os momentos em que estamos juntos e é isso que tento fazer hoje com os meus alunos. Eu acho que a avaliação foi ajustada ao grupo que os professores tinham, foi clara, nós conhecíamos os parâmetros e a percentagem de cada um, e houve sempre flexibilidade para podermos perguntar e questionar, o que nos permitiu regular o nosso processo de avaliação em conjunto com o professor.

D-2.Qual o momento que a marcou mais? Porquê? Como?

O dia em que defendi a minha dissertação foi mesmo um dia muito importante. Primeiro porque olhamos para todo o processo e vemos as coisas a finalizarem e a finalizarem bem. Quando estamos muito empenhados e quando queremos muito, encontramos sempre coisas boas e aprendemos imenso. Eu senti o reconhecimento e foi como que o fechar de uma página, mas ao mesmo tempo o abrir de um leque de outras, porque no final da minha defesa eu falei muito sobre o passo que ia ser dado a

seguir. Foi o fechar de algo que, teve significado, teve valor e tem ligação com a minha vida daqui para a frente.

D-3.O que mais lhe agradou no curso?

O poder de reflexão que os professores desta escola têm e que nos passam. Houve alturas em que estávamos muito *stressados* porque era só reflexões, mas de facto é isso que nos faz crescer. O olhar para trás e pensar o que é que fiz, como é que fiz, por que é que fiz e o que é que podia ter feito melhor. Todo este vaivém de levar as coisas e de pensar sobre as coisas que os professores fazem lindamente connosco e que é o ponto de partida para as novas aprendizagens.

D-4.O que menos gostou no curso?

A disciplina de História, mas por motivos pessoais. É uma das áreas que eu menos gosto, mas também pela forma como a disciplina estava organizada, pois não ia tanto ao encontro do que se passava nas outras disciplinas no que diz respeito à pesquisa e à reflexão.

D-5.O que gostava de ver alterado no curso? (Plano de estudos, horários, avaliação, relações, estágios, etc.)

Na licenciatura houve muita teoria, só no terceiro ano é que observámos e não chegámos a intervir. No primeiro ano de mestrado tivemos uma situação de estágio no primeiro ciclo e no segundo ano de mestrado interviemos no primeiro ciclo e no segundo ciclo, nomeadamente nas disciplinas de Português, Matemática, História e Ciências. Tivemos o apoio dos professores, mas criou-nos dificuldade na nossa prática o facto de termos ido para contexto de estágio sem termos tido disciplinas específicas de didática que nos ajudam a perceber como é que a aprendizagem acontece e que pedagogia é a mais adequada.

As didáticas apareceram depois e só aí é que percebemos como podíamos ter melhorado a nossa prática. A existência de disciplinas de didática antes do estágio era uma mais-valia. Para além disso, a par da prática tem que haver um acompanhamento das didáticas, porque eu sei o que é ser professor, mas preciso de ter conhecimentos prévios para encarar aquele grupo e para conseguir ser melhor.

D-6.Quais os aspetos que considera imprescindíveis na preparação do futuro professor?

Saber refletir. Saber planificar. E quando falo em planificar, não é uma planificação rígida, estanque em que não se pode mexer, porque o currículo por si já é uma planificação, pois é tudo aquilo que eles têm que saber. Agora como o professor faz a gestão desse currículo tem a ver com o grupo, com os meninos que nós temos, com o tempo que nós temos, com a gestão que nós fazemos do tempo. Para além de saber refletir, de ser reflexivo, tem que ser um bom gestor, tem que ser um bom orientador

das aprendizagens, tem que ser muito consciente das necessidades do grupo, dos interesses, das motivações, tem que ser um professor empenhado, tem que ser um professor atual. E quando eu digo atual, não precisa de ter 20 anos, precisa de ser uma pessoa que procura atualizar-se à medida que o mundo evolui. Porque eu também já acabei o curso em 2012 e em 2013 e 2014 já se passaram muitas outras coisas e se eu não as procurar, se eu não for à procura delas, elas não vêm ter comigo, portanto também tem que se ser um professor exigente desse ponto de vista. Até porque acompanhar os meninos, aquilo que eles agora gostam, querem e precisam é muito complicado, portanto tem que ser um professor muito ágil, versátil e flexível, um bom gestor, porque há sempre objetivos a cumprir e a forma como cada menino chega ao objetivo pode ser diferente, o que exige um acompanhamento e uma orientação específicos.

E) Conclusão da Formação Inicial

E-1. Como se sentiu após a conclusão do curso?

Felicíssima, aliviada, mas muito motivada. Todo o meu verão foi muito empolgante.

E-2. Quais as principais preocupações? Como as resolveu?

Eu pensei muitas vezes “E se eu entro numa escola, onde os professores trabalham todos de maneira diferente e eu chego lá com ideias inovadoras e eles dizem: Não...corta, tem tudo que trabalhar de forma igual.” Todas essas coisas me passavam pela cabeça. Até porque quando nós fazemos aquela primeira seleção: Para que sítios é que eu vou enviar currículos? Para que sítios é que eu vou concorrer? Será que este colégio é mesmo aquilo que eu estou a pensar que é? No início eu tinha muito essa ideia “Eu só vou escolher aqueles colégios para onde eu gostava de ir trabalhar.”, mas dadas as circunstâncias e as condições da realidade, nós temos mesmo é que concorrer e depois logo se vê para onde é que vamos. Claro que eu tive muita sorte em ter logo ficado e isso também me deu uma certa segurança, eu pensei “Este eu já conheço, este eu sei que vai correr bem.”

E-3. Sentiu-se preparada para a entrada na profissão?

Acho que ainda estou a construir o meu caminho de professora e não sei se terá fim, pois nós estamos sempre a aprender e a mudar a nossa forma de pensar e de ver as coisas.

E-4. Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão?

Quando acabei o curso, eu já sabia que em setembro ia começar a trabalhar e portanto eu estava delirante.

E-5. Que pensamentos lhe ocorriam durante esse período de espera? (antes de ingressar na profissão)

Como é que vai ser? O que é que eu vou fazer? Como é que eu vou fazer? Quem é que são os meninos? Como é que eles são? O que é que eles esperam de mim? Eu vivo muito estas coisas, por isso é que eu acho que não me via noutro contexto qualquer. Eu própria estava numa ansiedade muito grande, saudável, mas muito grande.

E-6. Que dificuldades sentiu na realização de concursos/procura de locais de trabalho? Como as resolveu?

No primeiro ano fui trabalhar para um colégio onde estagiei.

Neste segundo ano: o grupo cooperativo do qual faço parte é o Grupo Cooperativo do Movimento da Escola Moderna. A transição do colégio para o externato ocorreu da seguinte forma: do externato onde estou foi feito um pedido para substituição de uma professora, que entrou de baixa, à Associação do Movimento de Escola Moderna e uma das pessoas responsáveis da Associação encaminhou para mim o pedido para eu concorrer, porque sabia em que situação se encontrava o colégio onde eu estava; eu concorri, fui à entrevista e fiquei.

F) Inserção na Profissão

F-1.Em que contexto foi o seu primeiro contacto com o mundo profissional depois de terminar a formação inicial?

O facto de ter sido um local onde eu já estagiei...primeiro eu já conhecia a casa, portanto conseguia-me movimentar no espaço com muito mais facilidade, depois porque algumas das pessoas que lá trabalhavam, eu já conhecia e realmente a equipa era muito boa e integrou-me da melhor forma possível. Todos estes aspetos contribuíram para que este primeiro lançamento fosse tão positivo.

F-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 professor)

(aspetos positivos e constrangimentos)

As minhas principais preocupações foram: gestão do tempo, gestão do currículo, gestão dos pais, principalmente estas. Eu tenho alguma facilidade em criar uma relação com as crianças porque eu sou amiga, mas eu sou a autoridade dentro da sala, embora não seja autoritária, eu sou a autoridade dentro da sala e esse respeito mútuo tem que existir. A gestão do tempo foi complicadíssima, ainda por cima num primeiro ano, e fazendo um paralelo com a situação de estágio, eu tive a sorte de estagiar num primeiro ano de escolaridade. Agora quando nós fomos para o contexto de estágio já os alunos estavam a meio do segundo período, portanto todo aquele processo inicial de entrada no primeiro ano, nós não acompanhamos, nós

desconhecíamos. Ou seja, tudo teve que começar como eu achava que devia começar. Optei por me apoiar na equipa de professores do colégio, que era mesmo muito boa, muito consistente e deu-me um grande apoio, o que é fundamental. Quando entramos numa escola e temos lá pessoas que nos podem ajudar, que não estão lá para criticar apenas por criticar, mas criticar para construir, temos que aproveitar e dar graças a Deus. Quando eu entrei, no início de setembro, duas semanas antes do início das aulas, percebi que não sabia o que fazer e disse: “Eu preciso de ajuda.” e elas estavam lá disponíveis para me ajudar. Foi-me dito “Tens aqui a tua sala, fazes o que quiseres com ela.” e eu pensei logo “Eu não posso mexer na sala sem os meus alunos aqui estarem, porque são eles que vão fazer parte deste processo. Eu vou organizar a parte física, as cadeiras, as mesas, mas aquilo que vai encher estas paredes, o que vai encher esta sala é o grupo. O grupo é que vai decidir o que vai ser preciso daqui para a frente. Eu não posso mexer em tudo na minha sala porque a sala não é só minha, é minha e dos meus alunos.” Depois tive muita sorte, porque toda a parte de preparação do ano foi feita com as minhas colegas e isso ajudou-me a fazer parte do grupo. Com os meninos, quando eles chegaram, foi difícil a gestão do tempo. Quando eu comecei, planificava à semana e as coisas previstas para um dia, eu conseguia cumprir em três. O ritmo de trabalho era muito lento, tinha meninos ainda muito imaturos e tive que ir fazendo o reajustamento ao ritmo deles, à dinâmica deles, àquilo que eles conseguiam e não conseguiam. Tudo bem, eu tive acesso à lista de 16 meninos e à respetiva idade, mas eu tive que os conhecer. Portanto essa gestão do tempo foi complicada, porque quando nós começamos, também queremos mostrar tudo aquilo que sabemos, mas temos que perceber que eles precisam de tempo e de espaço. Esse trabalho foi um dos primeiros constrangimentos. Depois não tive uma relação muito fácil com os pais, porque os pais estavam à espera que fosse uma professora que terminou o ano letivo anterior com um grupo de 4º ano, que já estava há mais tempo no colégio e que até era diretora pedagógica, que pegasse neste grupo de 1º ano, o que não aconteceu. Não estavam à espera e não acharam muita piada que fosse eu, uma professora que entrou de novo e tão nova a iniciar com aquele grupo. Inicialmente tivemos, porque eu tive sempre o apoio dessa professora, que provar aos pais o valor que existe e que agora reconhecem. No início não foi fácil e eu compreendo a posição dos pais, eu não os condeno, porque eu tinha acabado de sair do curso, houve essa troca de professora que eles não estavam à espera e até os próprios meninos já tinham como ponto de referência a outra professora e não eu, mas houve ali uma conquista gradual que resultou num estabelecimento de relações com os pais que foram saudáveis, embora o primeiro impacto não tenha sido muito fácil. Tratando-se de um 1º ano para os

alunos e para a professora, os próprios pais, colocavam em causa a professora, questionavam com perguntas do género: “Se até ao Natal, ele não souber ler, o que é que se vai fazer?”, essas questões foram sendo desconstruídas e o que lhes foi transmitido foi que nem todos os alunos aprendem ao mesmo tempo, tanto os alunos como a professora precisam de tempo e de espaço para iniciar. Esses foram os principais constrangimentos.

Em relação ao trabalho burocrático, eu estava sempre muito apoiada pela diretora pedagógica, e consegui-me adaptar facilmente, mas não estava muito preparada para isso. Apesar de ser uma lacuna, não se pode aprender tudo na formação inicial, não há tempo nem espaço, mas eu acho que a opção feita pela ESELx de aprendermos outras coisas é a melhor.

Inicialmente e até eu me vir embora, a direção do colégio mostrou que eram pessoas muito abertas, com quem se podia conversar, qualquer dúvida que eu tivesse que transcendesse as minhas colegas, eu podia dirigir-me à direção para falar sobre o que quer que fosse, tínhamos uma porta aberta e isso eu acho que é muito bom.

A relação com as assistentes operacionais era espetacular, houve sempre muito companheirismo e era tão boa como aquela que eu tinha com as minhas colegas, não as distinguia pelo seu cargo ou pela sua função dentro do colégio. Isso foi uma das coisas para a qual a direção me alertou, todas as pessoas que lá estavam eram mais velhas do que eu e tem que haver alguma diferença entre ser professor e ser assistente operacional, porque eu era muito nova e estabeleço relações com as pessoas muito facilmente. Quando eu acho que a única diferença que tem que haver é só mesmo na hierarquia que se estabelece, porque em termos de relação humana não tem que haver diferença, porque nós todos somos pessoas.

O contexto era muito favorável a novas ideias, a própria direção era muito inovadora e dava liberdade aos professores para eles próprios encontrarem a melhor forma de fazer a gestão dentro da sua sala. Eu acho que isso é muito bom e noutros contextos eu acho que não acontece, existem sempre regras muito rígidas e é esse o meu medo quando eu saio de um contexto e vou entrar noutro. A ideia que eu tenho é que realmente existem regras muito rígidas no sentido de que o professor tem que cumprir isto, tem que saber isto, tem que fazer isto. Eu faço parte de um grupo cooperativo de professores, desde o ano passado, onde existe a partilha de outras experiências, em que as pessoas contam que no final do 1º período a escola elabora testes para os alunos fazerem e se se verificar que determinada matéria não foi lecionada, os professores “estão em maus lençóis”. Portanto estão quase a obrigar o professor a trabalhar aqueles conteúdos naquela determinada data. Eu acho que isso é muito constrangedor, é muito frustrante e limita muito a ação do professor. O meu contexto,

o contexto onde eu estive foi realmente muito facilitador desse ponto de vista, porque houve muita liberdade para eu fazer aquilo que achava bem.

F-3.O que sentiu à entrada da escola aquando da colocação? Quais os melhores adjetivos para definir esse momento?

Eu estava radiante. É uma sensação diferente estar no colégio como estagiária ou estar como professora titular de uma turma durante um ano inteiro, até mesmo em relação à minha situação atual de professora de apoio neste ano letivo, num colégio diferente, mas com características muito semelhantes. Eu como professora de apoio não faço um trabalho de continuidade, não assumo a responsabilidade de um grupo, isso é função da professora titular até em termos de reflexão. Eu tenho influência no processo de aprendizagem, mas durante algumas horas. Aliás a entrada neste novo colégio foi bem mais complicada para mim, porque saí de um contexto onde tinha toda a responsabilidade do meu grupo, como professora titular e passei a assumir funções de ensino/aprendizagem em grupos que não são só meus, como professora de apoio e senti-me frustrada, embora a minha inclusão nas diferentes turmas tenha corrido bem.

F-4. Que tipo de experiências guarda desses primeiros momentos? (com alunos, com colegas, com assistentes operacionais, com pais...) Qual a mais marcante?

No primeiro ano, o primeiro impacto de estar ali com tantos meninos, todos tão diferentes e com ideias tão diferentes, e eu ser capaz de gerir aquilo tudo ao mesmo tempo e comecei a consciencializar-me que era capaz, o que foi ainda mais interessante. No início nós pensamos como é que eu vou pôr esta gente toda a ler, a escrever, a contar e a resolver problemas, que até nem são muitos, são dezasseis meninos. E depois as coisas começam a acontecer, com os pais muito ansiosos e eu igualmente. A primeira vez que a D... me disse, a olhar para o problema da semana, “Eu consigo ler o que está aqui escrito.” e eu desafiei “Ai é..queres tentar?”, ela leu o problema e eu chorei. Os meninos ficaram todos a olhar para mim como quem diz “O que é que está a acontecer?” e eu disse “Vamos ouvir todos outra vez.” e ela voltou a ler. Foi um turbilhão de emoções. Assim que chegou o intervalo, eu saí disparada da sala, fui dizer a toda a gente e liguei para a mãe da D... a dizer “Ela já conseguiu! ”. Esta é uma daquelas coisas que ninguém nos ensina na ESELx, ninguém nos dá receitas para pôr os meninos a ler e a escrever e portanto quando as coisas acontecem da forma como nós estamos a trabalhar, é que percebemos que afinal não é só teoria, as coisas estão mesmo a resultar e isso é o mais fascinante de tudo. É claro que essa menina marcou-me, pois foi a primeira do meu primeiro ano, embora todos os outros também tenham sido muito importantes.

Este ano, houve um menino que é do 1º ano, que já lá estava no externato no ano anterior, que veio ter comigo durante o recreio, sem me conhecer, e disse assim “Eu estou a adorar o 1º ano, sabes mesmo gostar.” e eu respondi-lhe “Olha, ainda bem, mas como é que tu te chamas?”, ele disse-me o seu nome, perguntou-me o meu, ao que eu acrescentei que também iria estar na sala do 1º ano, portanto íamo-nos encontrar. Ele pareceu não perceber o significado disso e foi brincar, mas passado um bocadinho veio ter novamente comigo e disse assim “Sabes uma coisa, eu gosto mesmo de ti.” e não me conhecia de lado nenhum, ao que eu respondi que também gostava dele, mas o mais engraçado foi que quando eu à tarde entrei na sala dele e ele olhou para mim disse assim “Tu estás mesmo aqui. É mesmo verdade. Boa já estou mesmo contente, agora é que isto é mesmo o 1º ano.”. Portanto eu ainda estou para perceber como é que ele criou esta empatia de forma tão espontânea, mas foi uma coisa que eu acho que nunca vou esquecer, tanto que eu cheguei a casa e contei logo a toda a gente. Foi um momento bom e bonito. E hoje dou-me muito bem com ele assim como me dou com os outros meninos todos, mas o S.. é especial.

F-5. Em que medida as expectativas criadas ao longo do curso se concretizaram à entrada na profissão? O que foi diferente do esperado? Justifique.

Inicialmente eu achava que as coisas iam ser muito difíceis, que ia haver muitos constrangimentos, dada a realidade e de acordo com o que se diz. Eu não tinha umas expectativas nem muito altas nem muito baixas, confesso, por um lado, porque na formação inicial podem dizer tu até irás dar uma boa professora, mas eu sabia que só lá é que as coisas vão acontecer, por outro lado toda a gente dizia como é que tu escolheste ser professora numa altura destas. Só quando entrei para a profissão e realmente me deparei com um contexto favorável, é que eu percebi que isto afinal é muito melhor do que aquilo que eu achava e o que eu gosto mesmo é disto, o que foi muito bom. O contexto para onde nós vamos é muito determinante nisso.

F-6. Que pensamentos lhe ocorriam nos primeiros momentos...?

Eu confesso que acho que nem pensava, porque tinha tantas coisas para fazer. Quando é o nosso primeiro ano e as minhas colegas disseram-me isso muitas vezes, nós queremos fazer tudo e queremos mostrar que fazemos tudo, portanto eu não parava. Por exemplo, se eles acabavam de fazer alguma coisa e eu queria ver, eu levava os cadernos todos para casa e via tudo e fazia comentários e pedia comentários aos pais e as minhas colegas disseram-me “Para o ano tu já não fazes, tu vais aprender que já não vais ser capaz de fazer.”, mas é aquele querer fazer, o querer estar sempre na linha da frente. Eu acho que não pensava muito, eu fazia, fazia em quantidades industriais, mas fazia sempre com muito prazer. No meu primeiro ano,

eu achava que tinha era que fazer, então, mas se eu sou professora eu tenho é que estar a trabalhar, é um fazer a tempo inteiro.

Este ano o trabalho é feito em colaboração com a professora titular, até porque os professores lá também trabalham segundo o modelo do movimento da escola moderna, portanto eu estou nos momentos em que é privilegiada a diferenciação pedagógica. Eu estou nos momentos de tempo de estudo autónomo nas três turmas, em que os meninos estão com o seu plano de trabalho, escolhem as atividades que querem fazer e cada um está a fazer coisas diferentes consoante as suas necessidades e nas turmas do 1º e do 2º ano, eu estou também nos momentos de projetos, em que eles fazem projetos, escolhem temas para estudar, pesquisam, tratam a informação, depois comunicam, portanto estou nesses dois momentos nas salas, mas é tudo feito com o professor titular da turma. Nesses momentos tanto eu como o outro professor, nos momentos de estudo autónomo, estamos a dar apoios e portanto os meninos que têm dificuldades por exemplo nos algoritmos e precisam de apoio, eu estou com esses meninos nesses momentos a trabalhar sobre essa dificuldade que eles têm e depois disso reflito com o professor sobre se o aluno está a evoluir ou não, se precisa que seja marcado novo apoio, tudo isto é muito processual e acontece sempre muito em simultâneo com o professor titular.

G) Exercício da Profissão

G-1. Fale-me das suas memórias da primeira escola onde trabalhou. Sentiu-se preparado para o trabalho com os alunos? Sentia-se professor? Justifique. Como e em quê?

As primeiras memórias foram todas muito boas. O primeiro contexto foi muito bom.

G-2. Quais as principais preocupações no trabalho com alunos? Com os colegas? Com os pais? Com as assistentes operacionais? Com os alunos? Porquê?

A aprendizagem da leitura e da escrita, a gestão do tempo, a gestão da relação com os pais, porque os pais têm muitas expectativas e a forma de os conquistar foi com reuniões periódicas e mostrando que sabemos o que estamos a fazer, que estamos confiantes no trabalho que estamos a desenvolver, mesmo que por trás esteja uma pessoa cheia de medo, ansiosa e insegura, mas ali à frente deles eu tenho que mostrar que sou capaz, porque se eu sou frágil à frente deles, perco toda a credibilidade. Portanto com os pais foi sempre a batalhar no “Têm que acreditar em mim, as coisas vão acontecer, os resultados vão surgir.”. Foi muito mais difícil com os pais do que com os alunos.

G-3.O que fazia para controlar/resolver os problemas?

Como professora titular de turma, eu também trabalhava segundo o modelo do Movimento e existia sempre esse momento de tempo de estudo autônomo, que era um momento em que eu estava, essencialmente, com esses meninos que ao longo da semana demonstraram dificuldades mais significativas em termos de trabalho. Depois, quando havia trabalhos de casa, o que só acontecia à 6ª feira, eu procurava que os meninos levassem trabalhos de casa de acordo com aquilo que eles precisavam de trabalhar mais, uns levavam leitura, outros levavam fichas de interpretação ou outra coisa direcionada para aquilo que eles precisavam de trabalhar. Eu não posso tomar a turma como um todo, cada menino é individual, tem a sua especificidade, tem as suas dificuldades e eu tenho que me ajustar a isso. Em relação aos conflitos, à 6ª feira à tarde havia a reunião de conselho, porque durante a semana existia um diário de turma onde os alunos escreviam críticas positivas ou negativas ou propostas de melhoramento que eram depois discutidas. Como todas as professoras do colégio trabalhavam nesta lógica do Modelo, todas faziam a reunião de conselho à 6ª feira à tarde, portanto se existissem críticas que envolvessem alunos de outras turmas era muito fácil chamá-los à sala e todo o grupo era posto a pensar sobre aquele assunto e daí saíam sempre compromissos que eles iam assumindo semanalmente para melhorar as suas atitudes e o seu comportamento e eu acho que isso é sempre mais benéfico do que o castigo, mais do que o ralhete, mais do que as chamadas de atenção, que às vezes, na hora faz todo o sentido, o pôr o grupo a pensar sobre aquelas atitudes tem muito mais valor e muito mais sentido.

G-4.As preocupações/dificuldades mantiveram-se até final do ano? Até quando? Emergiram outras? Como? Quando? Porquê? Quais? Como as resolveu?

Não, não se mantiveram as dificuldades. Emergiram outras, mas do foro financeiro. A partir de uma determinada altura o colégio deixou de conseguir pagar os ordenados e portanto por muita que seja a motivação, por muita que seja a vontade, por muita que seja a dedicação, nós estamos a trabalhar com o objetivo de sermos remuneradas por esse trabalho e se isso não existe é a nossa sobrevivência que está em causa. A dada altura esse foi o maior constrangimento, mais do que qualquer outro, porque tudo o resto começou a entrar num caminho que era o esperado: os resultados começaram a surgir, os pais começaram a ter confiança no trabalho, os alunos começaram a evoluir e as coisas começaram a fluir de uma forma natural.

G-5.A quem costumava solicitar ajuda quando sentia dificuldades? Porquê? Em que situações? Que respostas recebia?

À diretora pedagógica, às outras professoras do colégio. Qualquer uma das professoras do colégio já tinha passado por um primeiro ano e também podia partilhar a experiência desse ano letivo.

O grupo cooperativo também foi um grande apoio.

Falei com professores da ESELx, mas noutros contextos, por exemplo a professora A, que é uma professora de Português, também estava de alguma maneira ligada ao Movimento, falei com ela algumas vezes, inclusive estive na ESELx a falar sobre a minha entrada na vida ativa, numa comunicação para alunos que estavam no Mestrado...houve aqui uma partilha; com a professora B, que foi minha professora na licenciatura e no mestrado, mantenho o contacto até hoje porque também faz parte desse mesmo grupo cooperativo. É uma pessoa que me tem ajudado muito desde o início a ser uma professora melhor.

G-6.Com quem partilhava as dificuldades sentidas? Que tipo de dificuldades partilhava?

Era mesmo com essa diretora pedagógica, porque só quem conhece aquela realidade, o que se passa dentro da sala de aula, é que pode opinar sobre ela. Até porque toda a gente acha que sabe falar muito sobre educação, mas não está lá para ver, para perceber como é que aquilo funciona, pode falar sim, mas em relação a assuntos mais gerais. No que diz respeito a assuntos mais específicos, a diretora pedagógica era uma pessoa que podia a qualquer momento entrar dentro da minha sala e perceber o que é que estava a acontecer.

G-7. Sente que esta partilha a ajudava, de algum modo, a superar essas dificuldades?

Essa partilha ajudou-me muito e foi o ponto de partida de muitas conquistas.

G-8. Relate aspetos mais positivos da sua experiência profissional no primeiro ano de trabalho:

-Com os alunos

-Com os colegas

-Com os pais

-Com os assistentes operacionais

-Relativamente às práticas adotadas

(Por considerar que a resposta relativa à questão F2 já respondia a esta pergunta e de forma a não tornar a entrevista repetitiva, optei por não a formular e retirei partes da referida resposta.)

(...)Eu tenho alguma facilidade em criar uma relação com as crianças porque eu sou amiga, mas eu sou a autoridade dentro da sala, embora não seja autoritária, eu sou a autoridade dentro da sala e esse respeito mútuo tem que existir.

(...)tudo teve que começar como eu achava que devia começar. Optei por me apoiar na equipa de professores do colégio, que era mesmo muito boa, muito consistente e deu-me um grande apoio, o que é fundamental. Quando entramos numa escola e

temos lá pessoas que nos podem ajudar, que não estão lá para criticar apenas por criticar, mas criticar para construir, temos que aproveitar e dar graças a Deus. Quando eu entrei, no início de setembro, duas semanas antes do início das aulas, percebi que não sabia o que fazer e disse: “Eu preciso de ajuda.” e elas estavam lá disponíveis para me ajudar. Foi-me dito “Tens aqui a tua sala, fazes o que quiseres com ela.” e eu pensei logo “Eu não posso mexer na sala sem os meus alunos aqui estarem, porque são eles que vão fazer parte deste processo. Eu vou organizar a parte física, as cadeiras, as mesas, mas aquilo que vai encher estas paredes, o que vai encher esta sala é o grupo. O grupo é que vai decidir o que vai ser preciso daqui para a frente.” Eu não posso mexer em tudo na minha sala porque a sala não é só minha, é minha e dos meus alunos. Depois tive muita sorte, porque toda a parte de preparação do ano foi feita com as minhas colegas e isso ajudou-me a fazer parte do grupo.

(...)houve ali uma conquista gradual que resultou num estabelecimento de relações com os pais que foram saudáveis, embora o primeiro impacto não tenha sido muito fácil.

(...) Em relação ao trabalho burocrático, eu estava sempre muito apoiada pela diretora pedagógica, e consegui-me adaptar facilmente, mas não estava muito preparada para isso.

Inicialmente e até eu me vir embora, a direção do colégio mostrou que eram pessoas muito abertas, com quem se podia conversar, qualquer dúvida que eu tivesse que transcendesse as minhas colegas, eu podia dirigir-me à direção para falar sobre o que quer que fosse, tínhamos uma porta aberta e isso eu acho que é muito bom.

A relação com as assistentes operacionais era espetacular, houve sempre muito companheirismo e era tão boa como aquela que eu tinha com as minhas colegas, não as distinguia pelo seu cargo ou pela sua função dentro do colégio.

(...) O contexto era muito favorável a novas ideias, a própria direção era muito inovadora e dava liberdade aos professores para eles próprios encontrarem a melhor forma de fazer a gestão dentro da sua sala. Eu acho que isso é muito bom e noutros contextos eu acho que não acontece (...)

O meu contexto, o contexto onde eu estive foi realmente muito facilitador desse ponto de vista, porque houve muita liberdade para eu fazer aquilo que achava bem.

G-9.Relate aspetos menos positivos/constrangimentos da sua experiência profissional no primeiro ano de trabalho:

-Com os alunos

-Com os colegas

-Com os pais

-Com os assistentes operacionais

-Relativamente às práticas adotadas

Para além da questão financeira, tive uma menina que ao 2º dia de aulas se virou contra mim e disse “Tu és a pior professora do mundo, eu não gosto de ti.”, eu lembro-me que no intervalo até chorei e pensei “Se calhar sou mesmo.” e estava muito sentida com a situação, mas rapidamente tive que ultrapassar e também cresci com isso e percebi que não ... calma, as coisas são contornáveis, a partir daqui vamos tentar arranjar estratégias para que isto não volte a acontecer. A professora que estava ao lado apercebeu-se da situação e ajudou-me a resolver o assunto e as coisas esclareceram-se, mas nós entramos e estamos pela primeira vez com aquele grupo, com aquela turma, com aqueles meninos e sermos confrontadas com uma situação dessas foi muito difícil.

G-10. Que turmas teve? E cargos? Quais os anos de escolaridade? Opinião?

Para além do cargo de professora titular do 1º ano, nós tínhamos que fazer a vigilância dos recreios e tínhamos que estar nos refeitórios, à hora do almoço e do lanche, mas num sistema rotativo, portanto nem sempre estávamos as quatro professoras, uma de cada ano.

H) Balanço/perspetivas Futuras

H-1. Como preparava as aulas? Como se sentia durante o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos? Porquê? Justifique

A preparação das aulas acontecia no colégio e em casa, porque em parte era um trabalho de equipa. Por exemplo se eu tinha ideia de trabalhar um conteúdo de matemática, eu socorria-me muito de outros trabalhos que as minhas colegas do colégio tinham feito sobre aquele conteúdo para perceber que tipo de material é que tinham construído, que tipo de proposta é que tinham feito, para eu poder, primeiro ter um maior leque de possibilidades e depois perceber por onde é que eu quero entrar, que caminho é que eu quero que leve, que respostas é que os alunos me estão a dar para eu seguir por este ou por aquele. Era muito na linha daquilo que os alunos me traziam, surgiram muitas situações de matemática, no momento da manhã em que eles podiam apresentar coisas aos outros, que eu depois voltei a devolver ao grupo e surgiram novas aprendizagens. Eu tinha uma ideia do que queria trabalhar, mas a partir daquela ficha de trabalho, daquela proposta ou daquele problema, podiam surgir outros caminhos, mediante o que os alunos fossem capazes.

H-2. Identificava-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique

Identificava-me muito com algumas colegas do colégio, primeiro pela forma de trabalhar e pela forma de ser também, porque eram pessoas que estavam sempre

muito disponíveis. Para além disso, também criámos uma relação pessoal, pois falávamos de assuntos familiares e outros enquanto bebíamos café. Uma delas, a tal diretora pedagógica, eu frequento a casa dela e ela frequenta a minha casa, portanto criámos uma relação para além da profissional. No externato ainda não consegui criar esse tipo de relação, talvez porque eu entrei em setembro e sei que vou sair em junho, portanto eu sei que, é um ano, é uma transição e talvez, por isso, prefira ficar na hora do almoço ou na hora do lanche a adiantar trabalho. Eu também sou um bocadinho formiga trabalhadora, não sei se é só por isso, porque as minhas colegas estão sempre a convidar-me para ir com elas, mas eu prefiro ficar.

H-3.Sentia-se professora quando começou a trabalhar? Sentiu que os seus colegas o ouviam/davam atenção aos seus pedidos/propostas? Quando começou a ter esse sentimento? Justifique.

Sim, eu sentia-me professora, porque as minhas colegas davam atenção às minhas ideias e às minhas propostas e eram muito abertas nesse sentido, o que era muito bom.

H-4.Quando é que se sentiu realmente professor? Que tipo de sentimento lhe surge quando pensa nesse momento? Justifique.

Eu senti-me realmente professora no final do primeiro ano, porque o início foi um período de descoberta para mim, para os pais, para os alunos, no fundo foi todo um processo de conquista. Este ano esse sentimento é muito diferente, porque eu criei esta ideia de professora de apoio neste período de tempo.

H-5.Identifica alguma diferença entre o que se propunha a fazer antes de começar a dar aulas e o que faz agora? Indique razões que contribuíram para essa diferença/semelhança de prática.

Sim, sem dúvida. Quando eu entrei para a ESELx, a minha ideia do que era ser professora baseava-se naquilo que foram os meus professores. Hoje em dia, aquilo que eu faço com os meus alunos, não tem nada a ver. Essa ideia começou a nascer durante o curso e foi sendo amadurecida, mas só foi mesmo efetivada durante a prática no ano que passou. Aí é que eu percebi: eu faço isto desta maneira, sei por que é que faço e acredito naquilo que faço.

Eu juntei-me ao grupo cooperativo em setembro, dei início a este trabalho, quando comecei a trabalhar. Dentro do próprio grupo, fiz comunicações em congressos com investigações que fiz na minha turma, o que foi muito interessante, até na forma como me fez refletir. Isto porque eu tinha estado a estagiar na sala de uma professora que sempre me incentivou para fazer parte do grupo. Esses encontros são promovidos à quinta-feira, ultimamente têm acontecido quinzenalmente, porque nem sempre há muita disponibilidade.

H-6.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?

Os professores que lá estão, principalmente se o grupo de professores for coeso, mesmo que haja opiniões divergentes. Se o grupo for muito grande pode ser mais difícil encontrar pontos de equilíbrio ou esperar que as pessoas se deem todas bem, mas se o grupo se unir na tentativa de ajudar, mesmo que tenha opiniões diferentes, pode sempre contribuir para uma melhor integração do novo professor na escola. Depois a direção também tem que ser flexível, também tem que apoiar muito.

Por um lado pode ser vantajosa a existência de estruturas de apoio na escola, mas por outro podia ser um fator de discriminação. Separar pessoas que se calhar funcionam melhor juntas porque uns podem ajudar os outros pode criar um maior afastamento, quando não é isso que se pretende.

I) Agradecimento da entrevista

ANEXO 4

Grelha de Análise de conteúdo – P3

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Observ.
Experiências com crianças	Antes da formação Inicial	Colónias de férias	<p>Grupos até 10 crianças</p> <p>Crianças e jovens até 16 anos</p>	<p>(...)Desde os meus seis anos que faço acampamentos, fazia Colónias de Férias.</p> <p>(...) Tinha grupos de seis a dez crianças, no máximo até dezasseis anos.</p>	
		Baby sitting	Crianças de pessoas conhecidas	<p>(...) Para além disso, também fiz alguns serviços de baby sitting, a pessoas que conhecia e que me pediam para tomar conta porque queriam sair e eu tomava conta das crianças.</p>	

		Funções /atividades desempenhadas	Orientação de atividades radicais	(...) Orientava as atividades, atividades radicais, com cavalos e eles estavam à minha responsabilidade. Entretanto acabei a Licenciatura e tive acesso a esta Sala de Estudos onde ainda estou.	
		Sala de estudo	Durante a LEB	(...) Foi numa Sala de Estudo, mas já tinha começado no último ano da Licenciatura	
	Formação para trabalhar com crianças antes da FI	Curso de monitora de colónias de férias	2006	(...) tirei o curso de Monitora de Colónia de Férias, em 2006, tinha dezoito anos.	
		Vantagens da formação	Conferir segurança	(...) O curso serviu, digamos assim, para limar algumas arestas em termos de segurança	

		Aprendizagens realizadas	<p>Técnicas de segurança para os desportos radicais (cavalos e Rapel)</p> <p>Formação ambiental</p> <p>Primeiros socorros</p>	<p>(...) o tipo de segurança nas atividades porque trabalhávamos com Rapel, com Slide, com escalada e todos aqueles aparelhos que precisamos de usar têm uma utilização própria.</p> <p>(...) Ao nível dos cavalos também tivemos que aprender alguma coisa, não é só meter os meninos lá em cima e nesse aspeto aprofundei os meus conhecimentos ao nível da hípica.</p> <p>(...) Tínhamos também, uma vertente ambiental porque aquilo trata-se de uma escola ambiental em Alcácer do Sal, então tínhamos que saber algumas coisas sobre as cegonhas, dos arrozais. Tivemos que aprender um bocadinho essa vertente.</p>	
--	--	--------------------------	---	--	--

			Formação em jogos criatividade	(...) Para além disso, Primeiros Socorros também. Enquanto acampante essa parte era-me feita a mim e a partir do momento que me torno monitora sou eu que faço e foi um bocadinho formalizar as coisas que eu já sabia. (...) Tive formação a nível dos jogos, da criatividade, em termos de maquilhagem também para alguns jogos que fazíamos, caracterização.	
Opção pela profissão de professor	Motivação	Vocação	Gostar de ensinar Gostar de estar com crianças	(...)Desde sempre quis ser professora. Desde miúda que me lembro de dizer que era isto que eu queria seguir. (...)Desde que me lembro, sempre quis ser professora. Gosto de ensinar e de estar com crianças. Foi o que sempre quis fazer.	
	1ª opção	Educação de Infância	LEB	(...) No entanto, quando entrei para a ESELx a Licenciatura era	

				em Educação Básica, mas tinha a ideia de continuar no Mestrado em Educação de Infância	
	2ª opção	Professora do 1.º e 2.º CEB	Opção confirmada com o estágio no 1.º CEB	(...)mas por motivos de logística nem sempre foi possível só estagiar só em Educação de Infância e aconteceu estagiar no 1º Ciclo e de facto apaixonei-me e troquei a Educação de Infância pelo 1º Ciclo.	
	Aspectos positivos	LEB	Enriquecedora	(...) Na Licenciatura acho que foi muito enriquecedor.	
Mestrado 1.º e 2.º CEB PES		O tempo de duração	(...) No Mestrado tivemos prática muito mais longa e isso ajudou bastante, embora eu ache que seja um bocadinho insuficiente.		
Professores		Bastante próxima	(...) A relação com os professores foi bastante próxima. (...) Os professores deixam-nos bastante à vontade.		

Formação Inicial			De amizade com alguns	(...) tenho inclusive professores que é quase como uma amizade, que já dá para brincar, que já dá para estabelecer uma relação para além de professor/aluno.	
	Aspetos negativos	Professores	Relação	(...) Há um ou outro professor com quem a relação é mais difícil porque são professores já muito...têm muita informação e às vezes têm dificuldade em compreender alguém que não entende, não que seja, de todo por maldade, é difícil...às vezes é o que nos acontece a nós com os mais pequenos. É difícil de encaixar que alguém não sabe uma coisa tão óbvia e aí torna-se uma dificuldade.	

			Disponibilidade	(...) Às vezes é difícil pela disponibilidade deles porque têm muita coisa para fazer e acaba por ser difícil darem resposta a todos, baralham os alunos e não sabem muito bem onde estão, mas acho que são muito acessíveis.	
		Escolha do contexto de estágio	Stress dos alunos	(...) A única situação que eu acho que é mais complicada entre professores e alunos é na fase de escolher o estágio. Ficamos um pouco stressados	
			Locais distantes de Lx	(...) Para eles é só comprar um passe e eles já fizeram o que deveriam e não compreendem que vir de Alverca para Sintra é de loucos, é extremamente complicado por causa da gasolina ou dos transportes. Mas de uma forma geral acho que existe uma proximidade muito boa	
			Dificuldades económicas para compra do passe		

				(...) A compreensão que os professores têm que ter, que nem todos os alunos têm a possibilidade de se deslocar para os locais de estágio e às vezes isso acaba por fazer faísca entre os professores e os alunos.	
		Redação do RF	Insuficiência de tempo para a escrita do RF Dificuldades de compatibilização do estágio com as exigências do RF	(...)Foi um dos últimos momentos porque tivemos pouquinho tempo para fazer a tese, tivemos duas semanas para a escrever. (...) É claro que tivemos mais tempo para a preparar, mas estávamos com estágio ao mesmo tempo e é completamente impossível conseguir conciliar tudo ao mesmo tempo e quando a nossa tese tem de se basear no estágio, pior ainda.	
		Conteúdo	Repetição de conteúdos da LEB	(...) Acho que o Mestrado foi um bocadinho repetitivo da Licenciatura, principalmente o	

		Práticas utilizadas em algumas UC	Repetição de planificações de aulas	primeiro semestre foi aprofundar mais o que tínhamos aprendido na Licenciatura. (...)acho que foi repetitivo porque foi novamente as planificações, novamente os objectivos e isso torna o curso um bocadinho cansativo.
Formação Inicial	O que mais agradou no curso	Componente científica prática da formação	O ensaio em sala de aula O investimento na preparação da prática A procura de estratégias inovadoras	(...) A parte prática, sem dúvida. É aquela parte em que experimentamos, em que as crianças acabam por ser um bocadinho cobaias... eu aprendi isto, vamos fazer aquilo e acabamos por puxar por nós. (...) Eu cheguei a ficar noites seguidas sem dormir, mas consegui fazer aquele jogo que eles queriam. (...) Em vez de fazer revisões a dar fichas, eles fizeram-nas por um jogo e ver a motivação deles é

			O <i>feedback</i> das orientadoras cooperantes	ótimo. Chegamos ao fim e é pá nós conseguimos e isto até funcionou. (...) O <i>feedback</i> das professoras titulares tive a sorte de serem sempre positivos e isso foi muito gratificante.	
Formação Inicial	O que menos agradou				
	Apreensões				
	Marcas				
	Proposta de alterações ao PE				
Preparação de um futuro professor	Aspetos fundamentais	A componente prática	Adequação de estratégias	(...)É a prática. O colocar os nossos ideais em prática é fundamental.	

			Avaliação de propostas	(...) Chegou a acontecer no meu estágio eu achar que certas coisas eram óbvias e chegar lá e isto não funciona assim. Não é assim tão simples porque podemos fazer alguma coisa em dez minutos, numa sala vazia ou com colegas da nossa idade e numa sala cheia de crianças com sete e oito anos, é impossível.	
Conclusão do curso	Sentimentos experimentados	Frustração	Por não receber resposta aos CV enviados	(...) Um bocadinho frustrada porque comecei, ainda antes de entregar a tese, a mandar currículos, aos quais não obtinha resposta.	
Espera da Colocação	Iniciativas tomadas/Dificuldades sentidas	Envio de CV	Colégios Escolas	(...) enviei cv para todos os colégios conhecidos (...) enviei currículos para todas as escolas que havia.	
		Pesquisa na internet	Vagas para colocação	(...) Fui à Net	

		Inscrição no site “Net Empregos”		(...)Também estava inscrita num site “Net Empregos” e por vezes aparece, mas sobretudo Salas de Estudo e isso eu já tinha.	
		Resposta negativa	Ausência de vagas	(...) Quando estava a terminar a tese comecei a receber alguns que me diziam que não tinham vaga e só o fim é que recebi três com quem tive entrevista.	
		Noção das dificuldades	Colocação Convicção de continuar no CE	(...) Tinha noção da dificuldade que seria arranjar colocação numa escola e que a minha vida não ia mudar após a conclusão do Mestrado: ia continuar no Centro de Estudos	
		Processo de entrevista	Criticas: Ausência de experiência	(...) As entrevistas é sempre a mesma situação: não tem experiência e quando há alguma experiência, nunca é suficiente. Precisam sempre de professores com um, dois anos	

Inserção profissional	Colocação	Sala de estudos AEC	Solução de recurso	<p>(...) Continuei na Sala de Estudos onde já estava e consegui entrar para as AEC.</p> <p>(...) As AEC em escolas, comecei em Setembro de 2013.</p>	
Preparação para o desempenho docente	Sentimentos experimentados	Insuficiente preparação		(...) Acho que não me sentia preparada para ser professora.	
		Preparação no estágio	Se continuasse com a turma	(...) Quando acabei o último estágio, eu sentia que se tivesse ficado com aquela turma eu conseguia porque já conhecia e já tinha preparado o terreno e a partir dali eu ia conseguir desenvolver.	
		Medo	de não ser capaz	(...) Não sei se terá a ver diretamente com a formação, mas toda a gente que acaba o curso pensa: "-Eu não sei nada e o que é que eu faço?"	

	Receio	Colocação numa escola	Enfrentar uma turma de 2.º ano	(...) imaginar entrar numa escola que não se conhece, começar por exemplo num 1.º ano que os alunos
Inserção profissional (Colocação na AEC)	Sentimentos experimentados	Nervoso	Controlo da turma	(...)eu agora nas AEC quando comecei ainda estava assim um bocadinho aflita e agora se tiver um percalço, já consigo dar a volta e já consigo controlar a situação e já conheço os alunos ao ponto de pensar que a este posso fazer assim e àquela turma possa fazer de outra forma.
		Aflição		
		Positivo	Poder ter uma turma para trabalhar	(...)Nas AEC, primeiro foi um sentimento muito positivo porque ao menos tenho uma turma. Porque dar explicações, nem sempre conseguimos dar (...)O sentimento que tive quando entrei para as AEC foi um bocadinho diferente do da Sala de Estudo. Senti-me mais confortável
		Satisfação		
		Conforto		

				sou eu que organizo a aula.	
	Aspetos positivos	Autonomia para organizar o trabalho Trabalho similar ao professor do 1.º CEB	Poder seguir os alunos Construir materiais	(...) Numa turma nós podemos ir experimentando, ir vendo o que é que dá e o que é que não dá. Nas AEC eu tenho sentido isso. (...) A área que leciono implica muito material e todo ele está a ser comprado, levado e pago por mim, o que implica um gasto imenso. Posso tirar fotocópias na escola, mas tenho que o fazer com um dia de antecedência e nem sempre há essa possibilidade.	
		Relação com colegas das AEC	De proximidade De interajuda	Há muita proximidade, ajudamo-nos uns aos outros: tenho este problema, como é que achas que o posso resolver? Aquele aluno anda a ter este tipo de comportamento. Como é que fazemos? Nesse aspeto tem sido	

				ótimo.	
	Aspetos negativos	Relação com professores da Escola	Ausência de relação Professores saem 1.º	(...) nas AEC, os outros saem antes de nós entrarmos e não há relação.	
Inserção profissional (Colocação Sala de estudos	Sentimentos experimentados	Menos positivo	Não ter a turma Ter que seguir as orientações dos professores	(...) dar explicações não tem nada a ver com ensinar porque dar uma explicação, mesmo sendo um professor a dar, temos sempre que ir ao encontro da forma como o professor explica,	
		Maior receio do que nas AEC	Insuficiente preparação científica Grupos do 1.º CEB ao 10. ano	(...) Na Sala de Estudo eu estava mais receosa do que quando entrei para as AEC. Primeiro tinha menos formação. (...) No Centro de Estudos tenho alunos do 1º até ao 9ºano e eu só tenho formação até ao 6º.	
		Receio pelos resultados da avaliação	Dificuldades manifestas pelos alunos	(...)Na Sala de Estudos é o facto de percebermos que as notas vão evoluindo e que os alunos chegam ali com imensas	

				dificuldades e conseguem melhorar. Alguns deles até trazem feedback dos professores.”	
	Dificuldades sentidas	Nas AEC	<p>Sem problemas</p> <p>Na sua área de docência</p> <p>Alunos com NEE</p>	<p>(...) Não tenho tido problemas.</p> <p>(...) Ao nível da minha área não tenho tido dificuldades, mas também não tenho tido uma grande ajuda porque sou a única professora de Ciências e então acaba por não haver uma grande partilha</p> <p>(...) Nas AEC tenho dois alunos com Autismo na mesma sala, em que um é violento e o outro é extremamente impulsivo. Embora não seja violento, não permite que entrem no espaço dele. (...) Isso acaba por de refletir na turma, pois são crianças de sete anos que postas perante uma certa agitação, por si só, já não se conseguem controlar tão bem.</p>	

				<p>Mas este é um problema recorrente a todos os professores, tendo em conta a problemática dos alunos em causa.</p>	
	<p>Apoios solicitados/Resolução de problemas</p>	<p>Professora titular de turma</p> <p>Colegas AEC</p> <p>Coordenadora AEC</p>	<p>Gestão dos comportamentos</p> <p>Alunos com NEE</p>	<p>(...) Para gerir comportamentos, falei com os professores titulares para que me dessem informação sobre alguns alunos específicos.</p> <p>(...) No caso dos alunos (Autistas) já cheguei a ir mais cedo para a escola para falar com a professora titular. A professora deu-me algumas luzes.</p> <p>A Coordenadora das AEC também me tem ajudado.</p> <p>A Coordenadora das AEC também está sempre disponível.</p> <p>(...) Em relação à minha área: Ciências, sou a única professora e não posso partilhar com ninguém.</p>	

		Partilha entre colegas	Ajudou a ultrapassar dificuldades	(...) A partilha ajuda, sem dúvida, a superar as dificuldades sejam elas quais forem. Como se costuma dizer: “duas cabeças pensam melhor do que uma”.	
	Aspeto mais positivo IP	<p>Maior vulnerabilidade</p> <p>Aprendizagem com prob. dos alunos</p> <p>Aprendizagem na gestão de conflitos e relações</p> <p>Aprendizagem a lidar com situações imprevistas</p> <p>A interajuda dos prof. titulares de turma</p>		<p>(...) É o facto de nos tornarmos mais vulneráveis a certas coisas.</p> <p>(...) O facto de ter um aluno que se porta mal, já não me faz sentir tão aflita para gerir aquela situação. Enriquece a minha formação, sem dúvida.</p> <p>(...)já não tenho tantos imprevistos e já consigo antever algumas situações.</p> <p>(...) Embora não haja uma parceria direta, o facto de haver outros professores que ajudam ... temos uma turma que é problemática, é muito agitada.</p>	

				(...) Estamos com os alunos ao fim do dia, as crianças já estão cansadas e eu noto que o facto de todos termos criado regras conjuntas levou a que a turma acalmasse.	
	Aspeto menos positivo da IP	Não ter a própria turma		(...) O aspeto menos positivo neste 1º ano é o facto de não estar a trabalhar exatamente no que eu queria, de ter que adiar o meu objetivo.	
Construção da Identidade profissional	Sentimentos de pertença ao novo grupo profissional	Identificação aos profs. AEC Dificuldade de identificação com os titulares de turma	AEC Estatuto igual Por dificuldades de contacto físico	(...) Sentia-me professora quando cheguei às AEC. (...) Sim, os professores das AEC estão todos em igualdade de circunstâncias. (...) Os professores titulares são completamente acessíveis, acontece que eles saem às 15.50H e eu entro às 16.30H e nem sempre é fácil cruzarmo-nos.	

		Alunos	<p>Ausência de reconhecimento de por parte dos alunos (não ser o prof. da turma)</p>	<p>Ou eu vou muito mais cedo ou eles saem muito mais tarde e mesmo assim, eu estou na sala de professores e eles saem diretamente da sala de aula para o exterior, o que dificulta o contacto.</p> <p>(...) Mas não nos fazem sentir inferiores e os alunos também não. Sentimos é que aquela fase do dia, aquele horário, o cansaço dos miúdos, a postura de respeito em relação a nós é um bocadinho diferente.</p>	
		Alunos Não se sente professora	<p>Tratam-na como professora Sentimento de incompetência... Ser a professora que queria ser</p>	<p>(...) Embora me sinta professora porque estou a ensinar e os alunos me tratam como tal, sinto que não sou a professora que queria realmente ser.</p> <p>(...) Eu queria dar mais, pois uma hora com crianças não é nada quando se trata de experiências,</p>	

				<p>que exigem toda uma preparação e muito apoio do professora aquando da sua realização. Também não consigo cumprir a avaliação como acho que deve ser feita e aí acho que a professora falha. A avaliação é muito importante e não conseguir fazê-la, ou pelo menos do modo como eu desejava, quebra um bocadinho a minha...</p> <p>Quando falo com os outros colegas das AECs e com os professores titulares, sinto que a minha opinião é respeitada e que têm em atenção as minhas propostas.</p>	
Proposta de alteração do plano de estudos	UC	Fusão de UC	Disseminação de UC Complementares	(...)há cadeiras que eu acho que podiam ser feitas intercaladas, ou seja, em vez de se ter duas cadeiras, em que os professores até têm alguma dificuldade em	

	Recursos	Diversificar os recursos	Utilização de Filmes Vídeos Visitas de estudo impacto da aprendizagem no terreno	<p>fazê-las durar, se as juntassem acabavam por se complementar umas às outras e isso refletia-se no horário: menos tempo para os professores, menos tempo para nós.</p> <p>(...) Para além disso, em termos de melhoramento do curso, os recursos.</p> <p>(...) trabalhamos muito em base do papel e às vezes é cansativo.</p> <p>(...) Se calhar quase todos os professores aqui da escola já deram aulas ou estão dentro do 1º Ciclo ou do 2º e se calhar passarem mais vídeos, fazermos mais visitas de estudo.</p> <p>(...) Por exemplo, a Ciências, tenho noção que muita coisa que eu aprendi foi o facto de irmos ao terreno e foi facto de vermos e de analisarmos e isso</p>
--	-----------------	--------------------------	--	--

				foi de facto importante e acho que podiam investir mais.	
Expectativas face à realidade encontrada	Consciência das dificuldades	Colocação	Colégio Escola	<p>(...) Sabia que não ia ser fácil arranjar uma colocação num Colégio, já nem falo na Escola Pública.</p> <p>(...) Não me inscrevi na Prova de Avaliação de Conhecimentos porque acho que é uma descrença que existe para com o meu curso e se o tivesse feito, seria concordar com isso. Não compreendo o porquê da prova, nem os moldes e há muita falta de informação. Sou professora generalista, quantos exames tenho que fazer? No 2º Ciclo dou Matemática, Português, Ciências e História? Faço quatro exames, mais dois do 1º Ciclo? Vou gastar cento e quarenta euros em exames, quando acabei de gastar</p>	

				<p>cinco mil euros numa formação académica? Acho que são coisas que não fazem sentido.</p> <p>Dizerem a alunos que acabaram de fazer o Mestrado que não sabem se estão aptos ou não é uma descrença, então o que é que andam a fazer nos cursos?</p> <p>Foi o Estado que criou o Programa e que o continua a defender. Se calhar é a forma como o Programa é dado.</p>	
--	--	--	--	--	--