



## **A INSERÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL: UM SONHO ADIADO?**

Ana Cristina Tavares Correia do Carmo

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

**2014**



# **A INSERÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL: UM SONHO ADIADO?**

Ana Cristina Tavares Correia do Carmo

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Conceição Figueira

2014

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os que me acompanharam neste percurso.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Conceição Figueira, orientadora da dissertação, por todo o apoio, disponibilidade, motivação e ânimo que me inculuiu em todos os momentos.

A todas as professoras entrevistadas que, de uma forma atenciosa, se disponibilizaram a colaborar dispondo do seu tempo e partilhando as suas experiências, convicções e sentimentos.

À minha amiga e colega de percurso académico e profissional, Graça, impulsionadora desta aventura.

A todos os amigos e colegas, que, de alguma forma me encorajaram ao longo deste percurso.

Ao meu marido e ao meu filho, que tiveram que partilhar a minha atenção, disponibilidade e apreensões com este projeto.

## RESUMO

O problema da inserção profissional dos novos professores tem sido objeto de estudo sob várias perspetivas das quais destacamos, as dificuldades enfrentadas no início do seu desempenho como docentes (Alen y Sardi, 2009) Krichesky y Merodo (2009), o vínculo entre inserção e identidade profissional (Martineau y Portelance, 2005), o desenvolvimento da competência ética nos novos professores (St. Vincent 2011) e as trajetórias de emprego, entre outras. Os resultados destas pesquisas têm revelado o tipo de problemas enfrentados pelos novos professores à entrada na carreira docente e confirmado que nem todos os percursos se iniciam de modo tranquilo e sereno.

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

O objetivo geral do estudo é, assim, descrever e compreender o desenvolvimento profissional desses professores, identificar as dimensões mais relevantes, os fatores que o condicionam e os contextos que o limitam ou facilitam. Tendo em conta o objeto de estudo identificaram-se as seguintes questões: 1) Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão? 2) Quais as principais dificuldades / problemas com que se defrontaram os novos professores na inserção na profissão?; 3) Como atuam os professores principiantes?; O que mudam nas suas práticas, o que perdura?; 4) Como se incrementa o sentimento de pertença ao novo grupo profissional?; 5) Quais as particularidades dos contextos de trabalho em que estes professores se encontram integrados que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras da sua inserção profissional?

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

Os resultados do estudo permitiram identificar os constrangimentos experimentados por estes professores à entrada da profissão, assim como os modos como os ultrapassaram. Destes, destacam-se dificuldades relacionadas com a falta de autonomia, com aspetos de natureza metodológica, ao nível da organização e desenvolvimento curricular e de relacionamento com os elementos da direção das instituições nos contextos de trabalho.

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

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional, professores principiantes, formação de professores

## ABSTRACT

The issue of employability of new teachers has been widely studied from various perspectives. Research has revealed the sort of problems faced by new teachers at the beginning of their career. It confirms that frequently it is not a peaceful and serene start. We highlight the following difficulties: the link between integration and professional identity (Alen y Sardi, 2009; Krichesky y Merodo, 2009), the development of ethical competence in new teachers (y Portelance Martineau, 2005), and the professional path (St. Vincent 2011). This is the hypothesis explored in this thesis. Specifically, we focus our research on the career of six graduate teachers by the Lisbon School of Education.

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

1) What are the impacts of base level of knowledge in the professional performance? 2) What are the main difficulties / problems that new teachers face? 3) How do novice teachers perform? What changes in their methods, what endures? 4) What increases the feeling of belonging to the new professional group?

5) What are the peculiarities of work contexts that act as facilitators and/or barriers to professional acceptance? The results allowed identifying the constraints experienced by teachers at the beginning of their careers, and the ways to surpass them. We highlight the difficulties related to: lack of autonomy; methodologies; curricular organization and development; and the relationship with the directors at their workplace.

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

# ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico.....	3
2.1 Ser professor na sociedade atual.....	4
2.2 Desenvolvimento profissional docente.....	6
2.3 Conceito de desenvolvimento profissional.....	6
2.4. Perspetivas e modelos de desenvolvimento profissional.....	8
3. Formação e reflexão como processo de desenvolvimento profissional docente.....	11
4 Competência Profissional dos Professores.....	16
4.1. Noção de competência.....	16
4.2.Competências e saberes para a docência no Ensino Básico.....	16
3. Estudo Empírico.....	19
3.1 Metodologia de Investigação.....	20
3.2. Problemática da investigação e natureza do Estudo.....	20
3.3. Questões da Investigação.....	21
3.4. Objetivos Específicos.....	22
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	23
3.5.1. A Entrevista.....	23
3.5.2. A análise documental.....	26
3.5.3. Procedimentos utilizados na recolha de dados.....	28
3.6. Técnicas de análise de dados.....	29
3.6.1. Dados qualitativos: A Análise de Conteúdo.....	29
3.7. Participantes: selecção e caracterização.....	31
3.7.1. Plano seguido na condução da investigação.....	32
3.7.2. Limitações do estudo.....	33
4. Apresentação de resultados.....	35
4.1. Motivação para a escolha da profissão.....	36
4.2. Média de entrada no curso.....	37
4.3. Experiências da formação inicial.....	38
4.3.1. Aspetos positivos .....	38
4.3.2. Aspetos negativos .....	41
4.4. Sentimentos experimentados após a conclusão do curso.....	45
4.5 A colocação.....	47
4.5.1. A entrada na profissão docente.....	49
4.5.2. Sentimentos experimentados à entrada da profissão.....	49

4.6. Principais preocupações / constrangimentos experimentados no início do Desempenho docente.....	53
4.7. Construção da identidade profissional versus sentimento de pertença ao grupo profissional.....	55
4.8. Estruturas de apoio aos professores em início de carreira.....	57
Conclusões.....	59
Referências	

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Ficha de caracterização dos participantes .....
Anexo 2. Guião da entrevista .....
Anexo 3. Declaração de consentimento informado .....
Anexo 4. Análise de conteúdo da entrevista P2 .....

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ESELx - Escola Superior de Educação de Lisboa

NEE - Necessidades Educativas Especiais

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

# 1. INTRODUÇÃO

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

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

Os programas de indução aparecem aqui como um elo de ligação entre dois extremos, a formação inicial e a formação contínua. A orientação e o apoio dados a um professor recém-formado é crucial, pois a experiência dos seus primeiros anos de serviço docente e a natureza do programa de indução pode conduzir, nalguns casos, a uma desilusão e, noutros, pode servir de trampolim para o seu desenvolvimento profissional.

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

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

docente e compreender os processos que a limitam ou facilitam.

Do ponto de vista metodológico este estudo recorre a abordagens do paradigma interpretativo, com recurso particular a abordagens narrativo-biográficas (através da utilização da entrevista semiestruturada a 6 professores). A análise dos dados obtidos, muito embora orientada pelo referencial teórico, seguiu os passos indicados para a análise de conteúdo, tendo as categorias de análise emergido das respostas dos participantes.

A investigação desenvolveu-se ao longo de um ano letivo (2013-2014). A análise que acompanhou o tratamento e a recolha de dados (efetuada na escola Superior de Educação onde estes alunos desenvolveram a sua formação inicial), muito embora modelada pelo referencial teórico, seguiu os passos recomendados para a construção da entrevista, bem como para a análise dos dados qualitativos.

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

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

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

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **2.1. Ser professor na sociedade atual**

As exigências colocadas nos nossos dias às instituições de ensino superior, nomeadamente a reivindicação da qualidade da formação que realizam e a crescente competitividade, colocam igualmente grandes desafios ao professor do ensino superior.

O exercício do papel dos professores é hoje, mais complexo do que no passado. No seu desempenho, o professor depara-se com situações problemáticas que implicam, da sua parte, competências adequadas. Para tal, torna-se indispensável que o professor invista na sua actualização profissional, quer na formação, quer em processos de investigação que o ajudem a lidar com os problemas da sua prática, integrando a sua formação como componente integrante da prática profissional, através da análise problematizada da sua prática pedagógica e da reflexão sustentada sobre a construção da profissão, em cooperação com outros profissionais (Rodrigues, 2007). Esta atitude deve enquadrar uma preocupação de actualização ao longo da vida.

Esta actualização deverá contemplar competências relacionadas designadamente, com a actualização da componente científica dos conteúdos da sua área disciplinar; com a componente pedagógica, ou seja com a competência didáctica própria dos processos e metodologias de ensino e aprendizagem, sustentada em critérios de rigor científico e metodológico; com a componente de formação pessoal social e ética, no que respeita às relações interpessoais; e, ainda, com uma actualização ao nível da investigação, capaz de desencadear processos de inovação, tendo em linha de conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os professores deverão ser chamados a exercer de forma colaborativa (Rodrigues 2007).

A este respeito, Alarcão (2001) afirma que “todo o bom professor tem de ser igualmente um investigador, incrementando a investigação em estreita relação com o seu desempenho como professor” (p.5). A autora acrescenta que não se pode “conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas

didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas” (p. 5).

Cachapuz (2001), corrobora os pressupostos que temos vindo a enunciar, acrescentando que, a preparação dos professores do ensino superior deve ser encarada, de forma inovadora, no quadro institucional da autonomia universitária e numa perspectiva da formação ao longo da vida, em articulação com os resultados da avaliação dos cursos e como instrumento estratégico de mudança.

Os estudos de Hunt (2008), vieram mostrar que o que distingue os bons professores dos outros, encontra-se ligada à ideia de professor eficaz, ou seja, à ideia do profissional que tem a capacidade de conseguir promover aprendizagens significativas e adequadas aos estudantes, e ainda a possibilidade de conseguir melhores resultados ainda que com meios menos adequados.

Com a preocupação na qualidade do ensino Darling-Hammond e Sykes (2003), nos seus estudos, tentaram sintetizar as competências e saberes para uma boa docência. São elas designadamente: competências verbais e conhecimento da matéria a ser ensinada, competência académica, conhecimento profissional e experiência. Os autores acrescentam ainda a estas competências, aspectos de natureza pessoal, tais como, o entusiasmo pelo ensino, a flexibilidade, a perseverança e a preocupação com os estudantes. Com efeito, as competências dos docentes revelam-se um elemento essencial na adequada concretização da aprendizagem do estudante.

Não obstante, mesmo considerando o consenso de que os bons professores são fundamentais para alcançar a qualidade educativa, existe igualmente acordo de que se trata de um processo complexo e de longo prazo que envolveo desenho e a implementação de adequados sistemas de formação docente.

Os estudos realizados por Marcelo (2012), sobre a formação docente reconhecem a existência de diversas linhas de análise. São elas designadamente, as relacionadas com as experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes; a formação inicial numa instituição específica; a iniciação designada pelos primeiros anos de exercício profissional e o desenvolvimento profissional contínuo. Estas etapas, são na opinião do autor a chave na hora de repensar a formação docente e de sugerir estratégias capazes de produzir impacto na sala de aula.

## 2.2 Desenvolvimento profissional docente

O conceito de desenvolvimento profissional é polissêmico reenviando-nos para uma diversidade de expressões e significados (Brodeur *et al.* 2005; Gómez, 1999).

O termo desenvolvimento pode assumir várias perspectivas significando mudança, aprendizagem, transformação, entre outras. O conceito de profissional reenvia-nos para as noções de profissão, de profissionalismo, e identidade profissional.

A expressão desenvolvimento profissional corresponde a outros termos que são utilizados com frequência, tais como formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem (Bolam & McMahon, 2004; Terigi, 2007).

Para Fullan (1990), “o desenvolvimento profissional foi definido com amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papeis actuais futuros” (p. 3).

Pelo seu lado Day (1999), considera que “o desenvolvimento profissional inclui todas as experiências de aprendizagem naturais e aquelas planeadas e conscientes, que tentam directa ou indirectamente beneficiar os indivíduos ou grupos e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação (p.4). É o processo mediante o qual os professores, sozinhos ou com outros, reveem renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com propósitos morais de ensino e mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais para um bom pensamento e desempenho profissional.

Para Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional deve ser entendido como “qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais” (p.37).

Pelo seu lado Bredeson (2002), define o desenvolvimento profissional como “oportunidades de aprendizagem que promovem nos educadores capacidades criativas e reflexivas que lhes permitem melhorar a sua prática (p. 663). O autor acrescenta ainda que o desenvolvimento profissional é antes de tudo aprendizagem que deve oferecer a oportunidade aos docentes para transferir novos conhecimentos e competências para situações de prática, de forma que deem resposta às exigências do trabalho diário.

A este respeito Estrela e Estrela (2006), concebem a distinção entre o processo de desenvolvimento do indivíduo e os mecanismos de promoção desse desenvolvimento, argumentando que não se poderá misturar o conceito de formação contínua ao de desenvolvimento profissional, acrescentando que o conceito de desenvolvimento profissional pode abranger o conceito de formação contínua, mas que não se esgota nele.

Podemos ainda entender o desenvolvimento profissional como um processo de mudança no conhecimento profissional dos professores e a perspectiva do desenvolvimento profissional como transformação, compreendendo as alterações que se produzem nos professores, numa perspectiva sistémica (contextos) e holística (diferentes dimensões do sujeito). A perspectiva em que nos situamos é a do desenvolvimento profissional como transformação.

Esta perspectiva de acordo com vários autores, dos quais destacamos, Fullan, (1990), Day (2001), Estrela e Estrela, (2006), Marcelo, (2009), vai para além da ideia de formação permanente, formação contínua, formação em serviço, cursos de reciclagem ou capacitação, pressupondo uma aprendizagem permanente, simultaneamente enquanto processo e produto (Fullan & Hargreaves, 2000).

Na perspectiva de Marcelo (2012), o desenvolvimento profissional docente implica uma inter-acção com os contextos espacial e temporal. O contexto espacial refere-se ao ambiente social, organizativo e cultural no qual se realiza o trabalho dos docentes. O contexto espacial no qual se desenvolve a atividade docente influencia, mas há um dimensão temporal ou biográfica que também exerce a sua influência na atitude que se tem perante o desenvolvimento profissional. Vários estudos mostram que os professores se centram em diferentes temas em função do momento na carreira docente em que se encontram (p. 169,170).

As definições apresentadas reenviam-nos para a ideia de desenvolvimento profissional como aprendizagem, que remete para o trabalho, como se de um percurso se tratasse, com oportunidades ilimitadas para melhorar a prática docente. Relaciona-se igualmente com a formação docente operando sobre as pessoas e não sobre os programas.

Não obstante, os autores com os quais nos identificamos, (Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Marcelo, 2009), adoptam uma perspectiva de desenvolvimento profissional de acordo com a qual todos os processos e experiências capazes de induzir mudanças na profissionalidade docente, em todas as fases da sua vida fazem parte do processo de desenvolvimento profissional, sendo a formação encarada como um aspecto desencadeador desse desenvolvimento.

## 2. 3 Perspetivas e modelos de desenvolvimento profissional

É agora nossa intenção explicitar os sentidos em que os vários autores apreendem o conceito de desenvolvimento profissional e em consequência os vários modelos do desenvolvimento profissional docente.

A concepção de desenvolvimento é uma das mais relevantes para a caracterização das disposições evolutivas da psicologia nos nossos dias. A incorporação de dados desenvolvimentistas é cada vez mais notória em variadas áreas da psicologia. As abordagens da inteligência, da emoção, do relacionamento social e da psicopatologia, são cada vez mais atravessadas pela ideia de desenvolvimento.

Nos estudos de Feiman-Nemser e Floden (1986) identificam-se três abordagens distintas de modelos de desenvolvimento profissional. Por um lado, modelos que pretendem esclarecer o processo de mudança que acontece nas diferentes dimensões do professor (motivações, preocupações), integrando as várias etapas que os professores vão transpondo ao longo dos seus percursos profissionais; Os modelos baseados nas teorias do desenvolvimento cognitivo (conceito do eu, desenvolvimento moral e conceptual), em que o desenvolvimento do professor é evocado à luz das etapas do desenvolvimento do adulto; e finalmente, os modelos relacionados com as modalidades de formação promotoras desse desenvolvimento profissional.

A título de exemplo, nos primeiros anos de docência os professores principiantes, muitas vezes, reorientam as suas perspectivas no sentido das atitudes, das crenças e práticas de natureza mais autoritária e conservadora, diminuindo ou eliminando os efeitos supostamente benéficos da formação inicial (Skipper & Quantz, 1987). Do mesmo modo alguns professores mais experientes, com mais tempo de serviço, são muitas vezes citados como exemplos de mentalidades rígidas, autoritárias

ou mesmo cínicas, fechadas numa prática rotineira e obstinadamente resistentes à mínima ideia de mudança (Huberman, 1989).

Há inúmeras razões que justificam o interesse pelo desenvolvimento profissional do professor. Fuller e Bown, (1975) destacam a maior ou menor importância que os professores atribuem à formação académica. Doyle, (1979), sugere a ideia frequentemente aceite de que é na prática profissional que o professor se forma. Esta ideia corresponde ao entendimento de vários autores de que o conhecimento profissional do professor é amplamente implícito, e alcançado progressivamente como resposta aos problemas emergentes do quotidiano da prática profissional do professor. Poderíamos inventariar algumas mais, não obstante, optámos por não o fazer.

Apresentaremos em seguida de modo sintético quatro tipos de concepções sobre o desenvolvimento profissional, referenciando para cada uma delas um ou mais modelos.

Num primeiro tipo, apresentamos as concepções cognitivo-desenvolvimentistas, inspiradas nas teorias de Piaget. Nesta perspectiva pressupõe-se que o desenvolvimento profissional dos professores é apreendido no sentido de desenvolvimento cognitivo. Assim, o professor atravessa estádios cognitivos cada vez mais complexos, sendo o seu pensamento representado em cada estádio por uma estrutura de conjunto subjacente, que se torna progressivamente cada vez mais complexa, abstracta, e, por isso mesmo, mais abrangente. Nesta linha de pensamento encontramos os trabalhos de Sprinthall (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1980).

De acordo com Formosinho, (1987) nesta concepção, o professor será tanto mais eficaz quanto mais elevado for o nível de desenvolvimento que possuir, sendo que o objectivo da formação, seria o de facilitar aos professores o estímulo para níveis conceptuais mais elevados.

Para Feiman-Nemser e Floden, (1986), estas concepções têm sido censuradas por situarem o campo do desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que consideram apenas a capacidade dos sujeitos para raciocinar num determinado nível sobre aspectos ligados ao ensino.

Uma outra aceção para o conceito de desenvolvimento dos professores, anterior à já apresentada é defendida por Doyle (1979) e designada por "aquisição progressiva de competências". Nesta perspectiva o desenvolvimento profissional

encontra-se ligado à ideia de que o conhecimento profissional dos professores é principalmente subentendido, o mesmo será dizer que esse conhecimento não é explicável de modo consciente e é adquirido progressivamente através do contacto com o contexto da sala de aula.

Nesta linha de abordagem, encontramos os trabalhos de, Fuller e Bown, (1975) que consideram a existência de três estádios do desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente o estádio "da sobrevivência", "da eficácia" e "do impacto" (Feiman-Nemser & Floden, 1986).

Para Fuller (1969) a mudança de um estádio para outro acontece em função da progressiva resolução das dificuldades ou necessidades sentidas a um determinado nível.

Um terceiro tipo de concepções perspectiva o desenvolvimento profissional do professor ao longo do ciclo de vida. Dentro destes modelos, destacamos os estudos de Huberman (1989), desenvolvidos com base em autobiografias orais onde os professores identificaram as etapas do seu percurso profissional.

A principal crítica feita a estes modelos decorre do facto do tipo de dados recolhidos para estudo serem principalmente assentes na memória dos sujeitos e de, nesta situação, a memória, poder ser falível e levar os sujeitos a descrever os factos de modo mais organizado, coerente e deliberado do que realmente ocorrido. Por outro lado, essa organização também se pode apresentar muito influenciada por preocupações, estados de espírito ou problemas sentidos no presente (Baddeley, 1976).

No quarto tipo de concepções procura-se identificar os processos intra e inter-pessoais que estimulam o desenvolvimento, e as condições institucionais que o facultam. Nesta concepção Burke (1987), considera a existência de três processos, designados de "indução", "renovação" e "reorientação". A indução corresponde ao processo pelo qual o professor se insere numa nova prática. A renovação é entendida como a introdução de alterações reorganizadoras dessa prática. Por fim, na reorientação, o apresentar uma ruptura com a prática actual (levando por isso necessariamente a um novo processo de indução).

O grande problema desta concepção, de acordo com Feiman-Nemser e Floden, (1986), reside no facto de, não propor um modelo descritivo e sequencial de

desenvolvimento do professor, não facultando por parte dos sistemas de formação uma previsão de necessidades partilhadas por um grande número dos professores.

### 3. Formação e reflexão como processo de desenvolvimento profissional docente

A partir do momento em que se compreendeu que a formação inicial representa apenas uma etapa que acontece antes da entrada na profissão, a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores ganharam novos sentidos: a construção da identidade profissional docente, anteriormente descrita, e a concepção e operacionalização do ensino-aprendizagem (Day, 2001).

O conceito de “desenvolvimento” neste contexto remete-nos para o sentido de evolução e continuidade que quebra a tradicional relação entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional (García-Valcárcel, 2003). O desenvolvimento profissional tem associada a ideia de que a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que está incompleto (Ponte, 1998).

Assim, o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é um aspecto importante da profissão docente e subentende o aumento de capacidades, a actualização profissional e a realização pessoal e profissional, tendo como principal finalidade a profissionalidade.

O professor que adopte uma postura de aprendiz, desde que principia a sua carreira prolongando-se até à aposentação, elege o desenvolvimento profissional como uma aprendizagem e não como um processo de remediação (Morais & Medeiros, 2007) nem como um acontecimento, fruto de uma acumulação de anos no ensino.

Nos estudos de Day (2001) verificámos que é através da interação das diferentes experiências profissionais que ocorrem ao longo do percurso de vida dos professores nos contextos em que trabalham (sala de aula, escola, contextos sociais e políticos), que resulta o pensamento e a acção dos professores, condicionando, deste modo, as atitudes dos professores face à necessidade de desenvolvimento profissional.

Para Morais e Medeiros (2007), as actividades de desenvolvimento profissional devem levar os professores “a adquirir e desenvolver estratégias de ensino e técnicas

que promovam, com eficácia, a construção ativa do significado das aprendizagens dos alunos e a respetiva auto-regulação” (p.35).

De acordo com Day e Sacha (2004), a aprendizagem do professor precisa de ser orientada pela investigação pessoal e sustentada, de forma individual e colaborativa, dentro e fora da escola. O desenvolvimento profissional do professor implica, nesta perspectiva, um conjunto de oportunidades apropriadas às necessidades e propósitos do professor, dos alunos e da escola. Estas oportunidades por sua vez devem ser apoiadas por culturas de escola baseadas na investigação e na evidência empírica em que a evidência seja reunida e interrogada reconhecendo os mundos complexos do ensino e da aprendizagem, dos professores e dos estudantes (p. 26).

Nas palavras de Sacha (2004), depreendemos que “o desenvolvimento profissional deve ser diferenciado da mesma forma que a aprendizagem deve ser diferenciada para os alunos” de modo a que os objetivos sejam alcançados (p. 114).

Um outro aspecto é acrescentado quando Kelchtermans (2009), considera que, a auto-imagem “é a componente descritiva, a forma como os professores se tipificam a si próprios enquanto professores”; a auto-estima remete para “a apreciação, por parte dos professores, dos seus desempenhos profissionais; a motivação refere-se “às razões ou caminhos que levam as pessoas a tornarem-se professores, a permanecerem no ensino ou a desistirem e optarem por outra carreira”; a percepção da tarefa engloba “a noção que o professor tem daquilo que constitui o seu programa profissional, as suas tarefas e os seus deveres, de modo a poder desempenhar a sua função” e, finalmente, a perspectiva futura que inclui o elemento tempo, “revela as expectativas dos professores sobre o seu futuro na profissão” (p. 74).

Para Marcelo (2009), o processo de desenvolvimento profissional deve obedecer aos seguintes princípios:

- Ser um processo a longo prazo, que integra diferentes experiências planificadas de forma a promover o crescimento profissional dos professores;
- Basear-se no construtivismo, isto é, o professor é considerado como sujeito activo na planificação, na reflexão e na avaliação das ações;

- Desenvolver-se numa lógica mais contextualizada, ou seja, os projetos de formação ou as linhas de acção têm como partida as necessidades e os interesses dos docentes;
- Estar relacionado com os processos de reforma da escola, pois os professores enquanto profissionais, estão implicados na reconstrução da cultura da escola;
- Perspectivar o professor como um prático-reflexivo, porque o professor com a experiência vai adquirindo conhecimentos e novas práticas pedagógicas a partir da reflexão e da experiência;
- Ser um processo colaborativo;
- Adotar diferentes modelos em diferentes contextos.

Corroboramos da perspectiva de Marcelo, anteriormente apresentada sobre o processo de desenvolvimento profissional docente. Com efeito, se considerarmos o Relatório da UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI, constatamos que a evolução conduz os cidadãos a procurarem uma actualização contínua das suas aprendizagens, nos mais variados domínios, para renovar os seus próprios conhecimentos e perspectivas sobre o ensino.

Neste contexto, torna-se elementar que os professores se capacitem da necessidade de melhorar a sua competência profissional e pessoal (Marcelo, 2009).

A este respeito, Canário (2007), corroborando de perspectivas anteriormente apresentadas é de opinião que:

- A profissão de professor deverá ser “altamente qualificada”;
- O processo formativo de aprendizagem deverá ser “ao longo da vida”;
- A profissão de professor deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade;
- A profissão de professor deverá ser uma profissão baseada em dimensões coletivas e colaborativas.

Todavia, na perspectiva de Veiga Simão et al (2009), a formação de professores só será bem sucedida se as escolas se envolverem no desenvolvimento de projectos de formação que vão ao encontro das necessidades e dos problemas do quotidiano profissional dos professores.

Para tal, Canário (2007), considera que é fundamental que se assuma uma perspectiva de escola como organizações, onde os professores aprendam através de um processo de socialização profissional em que a relação interpares tenha um papel mais relevante (cooperação entre professores, apoio mútuo no crescimento profissional de cada um) ” (p. 140).

Também Nóvoa (1999), considera que a formação deve fomentar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, de modo a que os projetos educativos de escola possam sair fortalecidos. Nesta lógica, a escola deve tornar-se num lugar privilegiado de formação, para que a análise partilhada das práticas se torne rotina sistemática de acompanhamento, supervisão e reflexão sobre o trabalho docente. “O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (Nóvoa, 1999, p.9).

Para que a formação de professores seja de qualidade, Nóvoa (2007) propõe-nos duas medidas. A primeira considera que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, ou seja, que os professores têm muita importância na formação dos seus pares (p.6). A segunda destaca a importância da colegialidade, da partilha e das culturas colaborativas no seio da profissão docente. O autor considera que tem faltado aos professores uma dimensão coletiva, na perspectiva da colegialidade docente e que os movimentos pedagógicos baseados em redes informais e associativas são espaços imprescindíveis para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para Nóvoa (2009), a formação deve estimular a reflexão e a crítica sobre a experiência, pois a reflexão ajuda a problematizar a prática e a apropriação do saber.

Neste contexto, quando nos referimos ao desenvolvimento profissional do professor, englobamos o domínio de conhecimentos sobre o ensino, as relações interpessoais e o processo reflexivo sobre a prática pedagógica do professor, suportados no saber, no saber-fazer e no saber ser e estar.

A reflexão na perspectiva de (Schön, 2000), fomenta uma formação de professores que assenta numa perspectiva prática em que o professor é reconhecido

como um profissional que desempenha “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” (p. 25) e com capacidades para elaborar as suas próprias teorias, contribuindo “para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (p. 27).

Falar de reflexão, é falar de um caminho obrigatório para os profissionais que querem ver e viver a educação além do estipulado e dos pressupostos aceites pela maioria da sociedade. Esta práxis ajuda os professores a realizar ações melhor fundamentadas, encontrando a justificação teórica para a sua prática, fazendo com que o professor não se destrua emocionalmente, e que aperfeiçoe a dinamização das suas aulas.

A reflexão favorece tanto o desenvolvimento profissional do professor como o desenvolvimento pessoal, além de melhorar o seu desempenho pedagógico.

Zeichner (1993), considera três aspectos imprescindíveis para uma acção verdadeiramente reflexiva: *abertura de espírito* para admitir erros ou ouvir opiniões diferentes das suas; responsabilidade sobre as consequências dos seus atos e *empenhamento* na sua prática.

Com a mesma finalidade, Alarcão (1996) sugere algumas estratégias, consideradas facilitadoras da reflexão/formação dos professores, uma vez que em todas há uma orientação para a resolução dos problemas que os professores encontram na sua prática:

- colocação de perguntas pedagógicas que levam à descrição e interpretação das práticas e de perguntas que envolvam o confronto de ideias e a reconstrução dos conceitos;
- escrita de narrativas, uma vez que ao contar ou escrever a sua história, ou a história das suas experiências, o professor toma consciência de muitos aspectos que até então não teriam ocorrido;
- análise de casos. Os casos como descrição de uma situação, o que possibilita a reflexão sobre a acção;

- observação de aulas, uma vez que permitem opiniões e visões mais distanciadas;
- trabalho de projeto em que o professor pode aprofundar o seu conhecimento sobre várias temáticas do seu interesse ou que surjam das suas necessidades;
- investigação-acção.

As estratégias, os princípios e as atitudes enunciados, sugerem que o professor reflecta de forma crítica com o principal objetivo de se tornar num profissional cada vez mais confiante, competente e eficaz na sua prática.

## **4. Competência Profissional dos Professores**

### **4.1 Noção de Competência**

Competência e habilidade são dois conceitos muitas vezes relacionados. Não obstante, enquanto a habilidade é a faculdade de pôr em prática as teorias e conceitos mentais adquiridos, o conceito de competência é mais amplo e compreende a junção e coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades.

Para Perrenoud (2000), competência é a habilidade de convocar um conjunto de recursos cognitivos, designadamente conhecimentos, capacidades, e informações. Na perspectiva do autor cada sujeito aprende a falar, quando se encontra geneticamente preparado. As competências de que nos fala o autor, são por, esse facto, aquisições, aprendizagens construídas, não virtualidades da espécie.

A competência relaciona-se assim à combinação de diferentes saberes mobilizados pelo indivíduo na concretização de uma actividade. Nesses saberes incluem-se os conhecimentos, as habilidades e os valores.

Neste contexto a competência é igualmente associada a uma unidade caracterizada pelo saber, pelo saber-fazer e pelo saber-ser.

### **4.2 Competências e saberes para a docência no ensino básico**

No ensino básico exigem-se aos docentes competências para procurar e utilizar novas formas informações, saber comunicar, usar os recursos tecnológicos para a melhoria das funções docentes, desempenhar a profissão de forma contextualizada e em grupo.

Ensinar constitui-se, com efeito, como um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento.

A este respeito Ponte (1999), considera que “os professores não podem exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para lecionar as disciplinas ou saberes de que estão incumbidos, sem um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais orientados para a sua prática lectiva” (p.1). Muito embora considerando outras vertentes da formação, o autor destaca a importância da formação didáctica no quadro de um desempenho de qualidade.

Pelo seu lado Shulman (1986), é de opinião que o professor deve dominar os conteúdos que ensina e igualmente conhecer maneiras de torná-los inteligíveis e significativos para os estudantes.

Nos trabalhos de Roldão (2007) sobre o conhecimento do professor identificam-se duas perspectivas dominantes com algumas aproximações entre si:

Uma que se avizinha dos estudos de Shulman (1986,1987) e Shulman e Shulman (2004) que consideram as componentes envolvidas no conhecimento global docente: do conhecimento do currículo ao conhecimento dos alunos; do conhecimento científico ao conhecimento didáctico; do conhecimento didáctico do conteúdo ao conhecimento científico pedagógico.

Massetto (2002), pelo seu lado, identifica competências específicas para a docência no ensino superior. São elas designadamente: competências na área do conhecimento, na área pedagógica, e competências para o exercício da dimensão política.

**Competência numa área de conhecimento**, ou seja, o domínio dos conhecimentos básicos obtidos na formação anterior e experiência de campo numa determinada área (adquirida na actividade profissional). Na perspectiva do autor este domínio cognitivo deve ser permanentemente actualizado, exigindo-se do docente a participação em programas de formação contínua, de desenvolvimento (eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento e especialização), realização de investigação

(através de estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos e experiências, apresentação em eventos científicos, publicações)

**Competência na área pedagógica, o mesmo será dizer** que o professor deve entender o seu papel como constructor e gestor do currículo, compreender as relações interpessoais professor-aluno, aluno-aluno no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, e ainda possuir conhecimentos sobre a tecnologia educativa.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá ter um entendimento quanto aos seus significados, como por exemplo: o que se aprende na actualidade; como aprender de forma que haja maior eficácia; que teorias são mobilizadas para as discussões acerca da aprendizagem; como aprender no ensino superior; que princípios seguir na educação de adultos para os dias de hoje; como conseguir a integração do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional; como estabelecer relações entre as disciplinas; como aprender ao longo da vida.

**Competência para o exercício da dimensão política:** O autor considera que docente é um cidadão e um profissional, que participa da vida em sociedade; que deve ser comprometido com o seu tempo, dirigir suas ações e opções conscientemente, ou seja, ter uma visão crítica do homem, do mundo, da sociedade e da educação.

Pelo seu lado Schneckenberg (2007), sugere igualmente uma síntese das competências para a docência no ensino superior. O autor considera a existência de componentes-chaves para a aquisição dessas competências. São elas designadamente: um contínuo processo de aprendizagem; um sistema de disposições, o qual integra os conhecimentos, as habilidades e as atitudes; a motivação intrínseca e extrínseca; a acção; e o contexto da acção. Assumindo como referencial estas componentes o autor tipifica as quatro competências: competências de conteúdo específico, competências metodológicas, competências sociais e comunicacionais e competências pessoais.

### **3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### **3.1. Metodologia de investigação**

É nossa intenção neste capítulo apresentar as opções e fundamentação metodológica do estudo realizado. Com esta finalidade, daremos conta dos objectivos que orientaram esta investigação, justificaremos a metodologia adotada, assim como as opções metodológicas tomadas no processo de recolha e tratamento de dados, bem como os critérios de seleção e respetiva caracterização dos participantes da investigação.

### **3.2. Problemática da Investigação e natureza do estudo**

O estudo que apresentamos, como anteriormente referido, situa-se no âmbito da inserção profissional: desafios e constrangimentos à entrada da profissão, pretendendo descrever e compreender os desafios e constrangimentos colocados aos professores do 1º e 2º Ciclo à entrada da profissão, mais particularmente dos ex-diplomados do Mestrado em Ensino do 1º e do 2ª Ciclo do Ensino, que realizaram a sua formação profissionalizante numa Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

É nosso propósito analisar de forma mais globalizante o percurso desses professores principiantes. Assim, alargamos o nosso estudo a outros contextos da sua experiência de vida, considerados como significativos pelos professores entrevistados do ponto de vista da aquisição de competências para o desempenho da profissão docente, nos períodos que antecedem a formação inicial, bem como os que lhe sucedem..

Assim, e considerando a natureza específica deste enfoque, optámos por um estudo exploratório de natureza descritiva interpretativa, dado que é nossa intenção descrever uma realidade para a tornar compreensível, ou seja, descreve-la “numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade” (Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008 p: 76).

Este tipo de investigação, tem por finalidade descrever um determinado fenómeno, compreender a sua descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no mesmo. Não obstante, como afirma Coutinho (2011), a investigação descritiva pode recorrer à metodologia qualitativa ou quantitativa”. Com

este estudo pretendemos compreender o modo como os professores do 1.º ciclo percebem o seu percurso de formação e o impacto do mesmo na preparação para o desempenho da profissão no momento de entrada na profissão docente.

Esta finalidade levou-nos a dar especial ênfase às vozes dos professores objeto de estudo, optando pela abordagem qualitativa, escutando deste modo, tal como nos sugere Hargreaves, a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula e seguindo o que é aconselhado por vários autores, designadamente por Elbaz, 1991; Bogdan, R. e Biklen, S. 1994 ; Cros, 1996; Hargreaves, 1998; Goodson, 2000; Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008), Coutinho, C.P. (2011).

Na perspetiva de Hargreaves, a incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o seu ensino” (1998:p.282). A este respeito Goodson (2000:p.69) considerava igualmente que se tem dado “ênfase à prática docente do professor (...) ao professor enquanto prático. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a desenvolver devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor” Goodson (2000:p.69).

Trata-se pois como vínhamos dizendo, de uma investigação qualitativa, já que decorre num ambiente natural onde é permitido o contacto com o sujeito alvo do presente estudo, desta forma, pode assim também ser considerado um estudo naturalista, uma vez que enquanto investigador trabalhamos diretamente no contexto onde ocorreu a problemática que serve de base a esta investigação e consideramos o ambiente natural como sua fonte direta de dados.

### **3.3 Questões da Investigação**

Com base na problemática enunciada, o problema central deste trabalho orienta-se em torno da seguinte questão:

Quais os desafios e constrangimentos colocados aos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico à entrada da profissão?

Com base na questão de partida equacionaram-se as seguintes questões orientadoras da pesquisa. São elas designadamente:

1. Que perspectivas/opinião tem da formação inicial para o desempenho da profissão?
2. Quais os desafios e constrangimentos 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 facilitadores ou dificultadores do desempenho da sua função?

### **3.4 Objectivos específicos**

De acordo com a temática em estudo, e assumindo como referência as questões orientadoras identificaram-se os objetivos específicos que nortearam a realização desta investigação.

1. Caracterizar as experiências da formação inicial e o seu impacto no desempenho da profissão;
1. Identificar os desafios e os constrangimentos 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 facilitadores ou dificultadores da inserção de novos professores.

## **3.5. Técnicas e instrumentos de Recolha de dados**

Como referem Bogdan & Biklen “num estudo de cariz interpretativo, qualitativo, os métodos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e na análise documental” (Bogdan & Biklen, 1994; p.240). Neste estudo optámos pelo recurso à entrevista semiestruturada e à análise documental. Nos subpontos seguintes referiremos os processos seguidos em cada uma das técnicas utilizadas.

### **3.5.1. A Entrevista**

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

Considerando o objeto de estudo, foi a entrevista semiestruturada a que melhor se adequou, na medida em que, após um guião inicial, elaborado pelo entrevistador, o entrevistado, como referem Marconi & Lakatos (1990), tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Do mesmo modo, Quivy & Campenhoud (2008:194) consideram a importância da entrevista semiestruturada, ou semidirigida para este tipo de estudos, no sentido em que “não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista”.

O recurso à entrevista semiestruturada possibilita aos entrevistados explorarem, de forma flexível e aprofundada, os seus relatos, e dar-lhes, deste modo, oportunidade de verbalizarem aspectos relativos às suas experiências de inserção na profissão, considerados mais relevantes.

A entrevista configurou-se assim, como “um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre o fenómeno em estudo.

Foi através desta técnica de recolha de dados que melhor acedemos à interpretação e compreensão que os sujeitos em estudo atribuem às suas experiências

A este respeito Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008), sublinham que a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados, uma vez que as pessoas, preferem muitas vezes falar a escrever.

Do mesmo modo Ghiglione & Matalon (1997:p.13) consideram que a entrevista é particularmente indicada para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, permitindo “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicitar” (Ghiglione & Matalon, 1997:p.13).

Na perspectiva de Ketele, “a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação” (Ketele, 1993; p.22).

Pelo seu lado, Bardin (2009) considera a entrevista de investigação como uma conversa entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o objetivo específico de obter informação relevante para uma investigação.

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

A escolha da entrevista como técnica de recolha de dados pressupõe alguns cuidados, quer antes, durante ou depois da sua realização. De acordo com Carmo & Ferreira (1998), temos que em primeiro lugar definir o objectivo da entrevista, construir o guião da mesma, em consonância com os objetivos formulados, seleccionar os entrevistados, marcar a data, a hora, o local e preparar os entrevistados; explicar quem

somos e o que queremos, obter e manter a confiança, saber escutar, manter o controlo com diplomacia, utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrar as perguntas melindrosas e evitar perguntas melindrosas; registar as observações sobre o comportamento do entrevistado, registar as observações sobre o ambiente em que decorre a entrevista.

Neste estudo em que a entrevista surge como técnica principal de recolha de dados, foram seguidos todos os passos anteriormente indicados. Definidos os objetivos, elaborámos o guião de entrevista que nos serviu de orientação no decorrer das mesmas.

As entrevistas foram gravadas em registo áudio, após o consentimento informado do participantes.

Esta técnica de recolha de dados apresenta inúmeras vantagens em investigações de natureza qualitativa devido à sua versatilidade, uma vez que, por um lado permite a análise e a interpretação da resposta através da forma como é dada ainda porque permite ao entrevistador questionar, explorar e clarificar ideias dadas pelos entrevistados.

Não obstante, apresenta igualmente algumas desvantagens, entre elas o facto de ser algo moroso e também subjetivo. A este respeito Bell (2004), considera que o facto de este instrumento se poder vir a tornar subjetivo somente será ultrapassável se o investigador, que também desempenha o papel de entrevistador, tiver consciência deste perigo, “é difícil evitar completamente a parcialidade, mas estar ciente dos problemas e exercer um controle constante sobre nós próprios pode ajudar” (p.142).

De acordo com Carmo & Ferreira ao preparar uma entrevista, o investigador deve ter em conta o modo como coloca as questões e como as enquadra em termos não verbais (Carmo & Ferreira, 1998; p.128). Como entrevistador tivemos o cuidado de não colocar questões induzindo as respostas com formas enfáticas ou fazendo perguntas excluindo logo à partida respostas possíveis. Desta forma, deixámos, tanto quanto possível, “andar o entrevistado para que este pudesse falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que l conviesse” (Quivy & Campenhoud, 2008:192).

Na construção do guião (cf. anexo 2) tivemos o cuidado de centrar as questões da entrevista para os objetivos (gerais e específicos) do estudo, anteriormente enunciados. Sempre que o entrevistado deles se afastava, tentávamos (re)situá-lo no sentido de não cortar o fio condutor do seu raciocínio, mas igualmente não nos

desviarmos do objeto de estudo (Quivy & Campenhoud, 2008). Neste sentido, possibilitámos a cada entrevistado a liberdade de falar sobre os conteúdos específicos em estudo, bem como de outras questões que considerasse importantes e que não se encontravam formuladas no guião, possibilitando assim a recolha de informações relevantes.

Assim, as entrevistas não respeitaram com rigor a sequência das questões, nem a linguagem constante no guião.

Para a utilização adequada deste instrumento de recolha de dados, fundamentámo-nos em vários autores, nomeadamente Ghiglione & Matalon, (2008); Hébert-Lessard *et al*, (1994); Deste modo, estivemos atentos aos momentos que precederam o início da entrevista que são considerados de grande importância “para que o entrevistado se descontraia e não se sinta empurrado” (Hébert-Lessard et al, 1994:165). No decurso da entrevista e, baseando-nos em Ghiglione & Matalon, (2008:89) tivemos em atenção as exigências apontadas, nomeadamente, “a linguagem utilizada deve ser clara e acessível (...) o entrevistado deve ser motivado a responder para que a informação recolhida seja a mais alargada possível”.

As entrevistas foram precedidas por uma experiência piloto, que consistiu na entrevista a uma professora principiante do 1.º e 2º CEB, que não fazia parte do estudo, para validação do guião da entrevista e treino da investigadora, dado que, como salienta Bisquerra (1989:103), “isso permite subsanar erros inevitáveis”. Como aconselham vários especialistas, nomeadamente Fox (1987: 629), “a realização do estudo piloto permite estimar as características do instrumento a utilizar.

### **3.5.2. A Análise documental**

Numa investigação existe sempre a necessidade de recolher e analisar todo um conjunto de documentos relacionados com o contexto em que se realiza o estudo.

Estes documentos podem ser materiais existentes no campo de estudo, como em locais a que o investigador recorre – bibliotecas – por serem fundamentais, pertinentes e oportunos para o trabalho que irá realizar. No que respeita ao campo do estudo recorreremos a um vasto conjunto de documentos, designadamente – Legislação, Plano de Estudos do Curso de Formação Inicial das participantes, Programas de

Unidades Curriculares, particularmente da Prática de Ensino Supervisionada, outros documentos de organização e gestão do curso e ainda notas de campo.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008), consideram que analisar documentos relacionados com o objecto de estudo, pode vir a tornar-se de uma importância extrema, uma vez que estes são produzidos habitualmente de forma independente dos propósitos da investigação.

Todos os documentos analisados revelaram-se fundamentais, dado que possibilitaram a confrontação dos dados com outras fontes de dados auxiliando uma mais adequada apreensão do fenómeno em estudo.

Na perspectiva de Bogdan & Bliklen, num trabalho de pesquisa devemos dar igualmente grande importância às notas de campo dados que estas “são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Bliklen, 1994; p.150). Com este cuidado, as notas de campo foram sendo organizadas ao longo das diferentes fases da investigação.

### 3.5.3. Procedimentos utilizados na recolha de dados

Após contacto telefónico com todos os professores principiantes que se encontrava colocados, quer em contextos formais de ensino como professores, quer em atividades de enriquecimento curricular (AEC) ou salas de estudo, realizou-se um encontro entre os participantes e o investigador no sentido de lhes ser comunicado o projeto de investigação em curso e a importância da sua participação no mesmo, bem como o processo de recolha de dados previsto (gravação áudio das entrevistas, etc)

Após o consentimento informado dos participantes, neste encontro foi igualmente agendado o dia e local para realização das entrevistas.

No processo de recolha de dados através da entrevista, todos os sujeitos implicados foram informados dos objetivos e propósitos da investigação por escrito, salvaguardando-se, do mesmo modo, o anonimato (cf. anexo 3).

As entrevistas foram realizadas durante o mês de novembro de 2013 e decorreram, por sugestão dos entrevistados, em horário pós-laboral numa sala da escola ou em locais que reuniam as condições adequadas para a realização das mesmas. No local apenas estavam presentes a investigadora e o entrevistado a quem se pediu permissão para gravar em áudio a entrevista. Este procedimento permitiu-nos transcrever na íntegra todo o conteúdo dos discursos e efetuar adequadamente a codificação dos dados recolhidos para uma análise posterior. A duração global de cada entrevista foi variável, de acordo com o tempo que cada entrevistado necessitava para se expressar, oscilando entre 45 e 70 minutos.

Os entrevistados foram codificados com a letra (P), e numerados de 1 a 6 conforme a sequência da realização das entrevistas a fim de assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações prestadas. Do mesmo modo, procedemos à supressão no texto dos nomes das pessoas, localidades e escolas que poderiam quebrar estes princípios (cf. anexo ?).

Depois de transcritas, as entrevistas foram dadas a ler aos respectivos entrevistados para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerassem pertinente, técnica que Kvale (1996) designa por “re-interview”. Deste modo, todas as entrevistas foram validadas pelos respectivos entrevistados. Alguns entrevistados realizaram pequenas correções (e.g. tempos verbais, termos utilizados, siglas...).”

Embora esta técnica suscite algumas críticas, como realça Flores (2003b), é-lhe reconhecida a sua relevância em termos de validade, na medida em que o “member checking” (ou “respondent validation”), a par da triangulação são “meios de testar a validade de uma determinada investigação de natureza qualitativa (Guba, 1985; Guba Lincoln, 1989)” e, pelo facto de poderem “contribuir para suscitar novas ideias e dados para o processo de análise” (Flores, 2003).

### **3.6. Técnicas de Análise de Dados**

#### **3.6.1. Dados qualitativos: A Análise de conteúdo**

Para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e notas de campo, recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Como referido anteriormente esta técnica permite a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objectivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual. A este respeito Bardin (2009) considera que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade que é o que acontece com entrevistas semiestruturadas.

Assim, após uma leitura flutuante (Bardin, 2009) dos discursos dos entrevistados, procedemos a uma análise categorial que, tal como sugerido por Bardin (2009, p. 35), é “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Para esta análise não foram definidas categorias à priori. As categorias emergiram dos discursos dos sujeitos. Procedeu-se, assim, a uma categorização emergente (Bardin, 2009, p. 117) em que “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...) O título conceptual da cada categoria, somente é definido no final da operação”.

De acordo com Vala (1986, p. 111) “a construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou à posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos”. O guião da entrevista obedeceu a objectivos gerais e específicos (cf. Anexo 2), que, permitiram delimitar as categorias mais gerais. Este procedimento permitiu-nos classificar os diferentes elementos provenientes das entrevistas “segundo

critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 2009, p. 36).

Neste processo de categorização tivemos em atenção as indicações sugeridas por Bardin (2009): homogêneas, exaustivas, exclusivas, objectivas e adequadas ou pertinentes. A este respeito e, tal como nos sugere L'Écuyer (1990), assumimos uma postura diferente em relação ao princípio de exclusividade como uma exigência das categorias de análise, defendendo que: “o princípio da exclusividade elimina relações reais entre elementos do texto; a classificação de um mesmo enunciado simultaneamente em duas categorias melhora a análise das relações existentes entre os diferentes elementos do fenómeno estudado; a razão de ser das categorias é juntar o que tem o mesmo sentido, e não as mesmas palavras, frases ou enunciados; a perda de sentido em que se incorre pelo cumprimento do princípio da exclusividade torna difícil vê-lo como um meio de salvaguardar a “objectividade” da análise de conteúdo” (L'Écuyer, 1990, cit. in Leite, 2002, p. 271).

O processo de análise de conteúdo dos dados qualitativos foi ainda validado por duas investigadoras no sentido de verificar se os dados obtidos eram representativos para o nosso estudo se as designações eram adequadas, bem como o processo de codificação da informação. Este procedimento permitiu uma maior clarificação e sistematização da categorização efectuada. De referir ainda que neste processo de categorização seguimos o critério semântico (Bardin, 2009) que consiste no recurso a categorias temáticas. Uma análise temática não é mais que o reconhecimento de temas num discurso. Procedemos, inicialmente, a uma análise vertical, “aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione & Matalon, p. 223) e, posteriormente, procedemos a uma análise horizontal tratando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele é referido pelos sujeitos inquiridos” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 223).

A fase de definição de categorias de análise foi essencial, na medida em que nos possibilitou simplificar o material recolhido e, desta forma, permitir fazer inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos. A este respeito Bardin (2009), considera que é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas.

Em suma, o tratamento e análise das entrevistas decorreu de acordo com as seguintes fases:

- 1.º Leitura integral de cada entrevista;
- 2.º Seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias e subcategorias;
- 3.º Construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise do corpus das entrevistas;
- 4.º Construção de um discurso interpretativo através da inferência. O mesmo será dizer: procedeu-se à desmontagem de um discurso, à produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p.104). Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise

As categorias de análise, foram efectuadas a partir da leitura dos discursos dos entrevistados. Após a leitura de todo o corpus, obtido pela transcrição das entrevistas, distribuímo-lo por dimensões e categorias de análise, as quais tiveram igualmente em atenção os objectivos que as fundamentaram e que se encontram no guião da entrevista (cf. anexo 2).

No sentido de agrupar as unidades de análise semelhantes, dispusemos os respectivos excertos de frases, parágrafos ou períodos das entrevistas, que correspondiam ao discurso proferido por cada entrevistado/a, o qual era considerado pertinente e significativo para aquela dimensão de análise. Não obstante, tivemos em atenção que uma unidade demasiado pequena, desligada do contexto, perderia o seu significado.

Foi deste modo que se definiram as dimensões, categorias e subcategorias que serviram de base para a análise das entrevistas e que se apresentam em anexo (cf anexo?)

### **3.7. Participantes: Seleção e caracterização**

Os participantes deste estudo foram seis professores com formação no 2º Ciclo do Formação de acordo a designação do processo de Bolonha, diplomados por uma Escola Superior de Educação da zona centro do País em Mestrado - Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico.

A nossa motivação particular em estudar a problemática da inserção dos novos professores e a sua adequação aos contextos de trabalho, bem como as facilidades e constrangimentos identificadas pelos mesmos, dado o novo formato de formação a que foram submetidos.

Após identificados os participantes do estudo e agora tempo de proceder à sua caracterização.

### *Caracterização dos participantes*

Sexo	Idade	Motivação para a escolha da profissão	Opção face à escolha do curso	Média na conclusão do curso (mestrado)	Situação Profissional	Contexto de trabalho	Observações
Fem.	23			17	Contratada	Particular e Cooperativo	
Fem.	23			17	Contratada	Particular e Cooperativo	
Fem.	24			16	Contratada	Particular e Cooperativo	
Fem.	23			16	Contratada	Particular e Cooperativo	
Fem.	24			16	Contratada	Particular e Cooperativo	
Fem.	24			16	Contratada	Particular e Cooperativo	

### **3.7.1. Plano seguido na condução da investigação**

Quadro n ?.

*Fases de recolha e análise de dados, objetivos e instrumentos utilizados*

Fases	Objetivos	Processo	Técnicas e Instrumentos	Análise de dados
Revisão da Literatura				

Recolha de dados das entrevistas		Realização de entrevistas	Entrevista semiestruturada - Guião de entrevista	
Notas de campo				
Análise de dados				

Assim, no percurso metodológico adotamos as seguintes fases:

**1ª fase:** revisão da literatura a nível nacional e Internacional sobre a temática em estudo, particularmente com o propósito de analisar os estudos empíricos realizados. O estudo iniciado nesta fase acompanhou todo processo de pesquisa;

**2ª fase:** Construção do guião de entrevista e sua validação junto de duas professoras *expert* na temática em estudo. Deste processo resultou o guião final de entrevista;

**3ª fase:** Realização das entrevistas ;

**4ª fase:** Análise de conteúdo dos dados dos protocolos de entrevista, notas de campo e redução dos mesmos, identificação do sistema de categorização e de codificação, processo que possibilitou o processo de descrição e interpretação.

**5ª fase:** redação da dissertação

### 3.7.2. Limitações do Estudo

No desenvolvimento desta investigação deparamo-nos com algumas limitações que importa agora referir. Foram elas designadamente as relacionadas com o carácter exploratório do estudo e com o número limitado de sujeitos em estudo. Nesse sentido, os resultados obtidos e apresentados dizem apenas respeito a aos seis professores objeto de estudo. É assim nosso propósito proceder a um estudo exploratório da temática e não generalizar os dados obtidos.

Confrontamo-nos igualmente com constrangimentos de natureza temporal, devido aos pressões decorrentes do facto de se tratar de um trabalho no âmbito de um mestrado académico e da circunstância de a investigadora ser trabalhadora estudante

A nossa circunstância de investigadora principiante também nos colocou algumas dificuldades, particularmente no procedimento da análise de conteúdo dado estarmos conscientes de que este é um processo complexo e que, como refere Kaufmann (1996: 165) “ Toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que é estritamente impensável poder dar conta da totalidade. Por isso, qualquer que seja a técnica de análise de conteúdo, ela é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua integralidade ou da sua verdade escondida”.

Todavia, tentámos contornar esta situação através de processos de validação, como explicámos detalhadamente no ponto da análise de dados qualitativos.

## **4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

## **4. Apresentação dos resultados**

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

### **4.1. Motivação para a escolha da profissão**

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

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

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

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

Em dois dos casos estudados os participantes oscilaram entre a escolha da Licenciatura em Educação de Infância e em 1o ciclo do Ensino Básico, tendo-se decidido pela candidatura em 1o ciclo. Um dos casos vacilou entre o ensino do Inglês e a lecionação no 1o Ciclo do Ensino Básico. Apenas dois dos participantes escolheram como primeira opção e sem hesitação ser professora do 1o Ciclo do Ensino Básico, sendo que dos dois uma explicita o desejo pela realização da Formação Inicial na Escola Superior de Educação onde veio a ingressar e concluir o curso.

(...) O que eu quis sempre ser... foi mesmo ser professora do 1o ciclo e aqui na ESE. E5 Não obstante, no presente todos se sentem realizados com a escolha efetuada considerando que não se veem a fazer outra coisa.

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

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

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

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

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

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

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

## **4.2. Média de entrada no curso**

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

### **4.3. Experiências da formação inicial**

#### **4.3.1. Aspectos positivos**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...) Em termos de estágios eu quando escolhi o colega com quem queria estagiar

escolhi uma pessoa que também era trabalhadora como eu e com quem me dava bem, nunca arrisquei escolher um colega que não conhecesse bem. E2

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

A relação entre colegas revelou-se igualmente de apoio e de suporte. Principalmente quando o par funcionava bem e a colaboração era eficaz. O bom funcionamento com o par e o grupo ajudava a ultrapassar alguns dos constrangimentos sem grandes dificuldades. A análise dos dados permite destacar a existência de vários grupos no seio da turma dado que em grande parte das disciplinas havia trabalho de avaliação desenvolvido em grupo, mas que as relações eram pacíficas sem grandes conflitos.

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

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

(...) Sempre correu bem quer em termos de trabalho quer em termos relacionais. E3 42

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

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

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

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

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

#### **4.3.2. Aspetos negativos**

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

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

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

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

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

No que respeita aos professores cooperantes, nem todos se revelam com perfil

adequado para o desempenho da função de supervisão. Alguns adotam práticas muito conservadoras, são descuidados não preparando com o devido cuidado o trabalho para os alunos, limitando os estudantes na experimentação e muitas vezes no feedback do processo de supervisão, para o qual nem sempre estão disponíveis.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...) mas há professores que eu passo e evito falar. E4 (...) há muitos professores aqui que têm os preferidos e notava-se perfeitamente. E1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...) com vontade de fazer melhor do que aquilo que tinha visto até agora.E2 (...) com vontade de trabalhar, de ter crianças à minha frente e de poder melhorá-las de alguma maneira.E2

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

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

## 4.5. A colocação

Todos os participantes do estudo experimentaram dificuldades redobradas nesta dimensão. Desde logo, dificuldades relacionadas com o desconhecimento do processo que consideram uma lacuna da formação inicial. Aquando da finalização do curso tiveram por isso que recorrer a amigos e familiares para aprender como concorrer, quando concorrer, em síntese, como procurar trabalho e assim como os procedimentos a seguir, quer no ensino público, quer no ensino privado.

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

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

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

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

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

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

mais aliciante. E4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 4.5.1.1. Sentimentos experimentados à entrada da profissão

A análise dos dados deixa transparecer um sentimento generalizado de felicidade e de compensação por parte dos 6 participantes no estudo aquando da concretização da sua colocação, muito embora todas elas no ensino privado. Pela existência de possibilidade de inserção profissional e pelas formas de acolhimento por parte da escola, alunos e pais.

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

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

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

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

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

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

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

(...) Sim e não. Não achava que estava de todo preparado, ainda agora depois de um ano de trabalho tenho dúvidas se estou preparado, mas por outro lado pensava: eu já vi tanta gente fazer pior do que eu e eu tenho vontade de melhorar o que eu não queroé estar estagnado, por isso mesmo que não esteja preparado agora eu hei-de de dar a volta por cima. E3

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

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

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

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

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

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

(...) Sentia-me, sentia-me. Eu precisava de ganhar mais confiança em mim.E6 Apenas um dos participantes se sentiu mais preparado do que se sente hoje.

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

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

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

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

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

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

(...) Os meus primeiros meses de trabalho, eu passei-os em modo de trabalho. E1 (...) chegava a casa e não desligava, passava o tempo inteiro a pensar no que ia fazer na escola e como é que ia fazer. E3

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

escolar. Esta primeira experiência permitiu igualmente a construção do seu próprio modelo pessoal de intervenção.

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

(...) tive algumas dificuldades em gerir momentos de trabalho de projeto. E6 (...) E o meu medo era também não cometer os mesmos erros que foram cometidos comigo, em todo o meu percurso escolar. E3

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

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

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

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

As principais preocupações encontram-se relacionadas com as incertezas face ao desconhecido. Com os modos de relacionamento da escola, com o desconhecimento das colegas, com o receio dos pais, com os modos de trabalho com os alunos, designadamente como estruturar o trabalho, o que fazer a seguir. A análise dos dados permite salientar uma incidência de preocupações relacionadas com a resolução de problemas do momento e uma grande centralidade na imagem que pretendem transmitir aos outros (colegas, pais e alunos) de si próprias. Os primeiros meses foram tempos de

dificuldade e de ausência de prazer no desenvolvimento do trabalho profissional. Os medos sobrepujam-se. Entre outros o medo de não ser capaz, o medo de falhar, o medo de não controlar a disciplina, o medo de ser colocado em causa, o medo da direção do colégio.

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

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

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

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

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

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

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

(...) Eu pensei: “ Como é que eu vou fazer?” E5 (...) foi uma luta complicada porque de início eu percebi que não tinha todas as ferramentas que necessitava para fazer o que queria. E3

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

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

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

(...) No início não. E4 Começam a sentir-se parte do grupo de pertença no final do ano letivo quando percecionam o sucesso do seu trabalho, ou seja, os resultados na aprendizagem dos alunos.

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

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

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

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

(...) Senti-me professora, sentia-me professora assim, assim... mas porque ... não sou eu que dou a Cartilha, porque eu disse logo que não sabia dar a Cartilha, a

aprendizagem da leitura, por assim dizer, não é feita por mim. É com ela até janeiro quando acaba. E2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## CONCLUSÕES

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.

## REFERÊNCIAS

- Adão, A., & Martins, É. (2004). Os professores: Identidades (re) construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). Metodologia da investigação em psicologia e educação (2.ª Ed). Braga: Psiquilíbrios
- Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. 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 práctica. Barcelona: Ediciones CEAC
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora
- Commission, E. (2004). Common European Principles for teacher competences and qualifications. Obtido em 9 de setembro de 2013, de Education and training 2010 - The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms:  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Cortês, L. (2000). Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Afrontamento.
- Cosme, A. (2009). Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada. Porto: Livpsic, Legis Editora.

- Coutinho, C.P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Develay, M. (2004). Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In Á. A. Martins, Os professores: Identidades (re)construídas (pp. 55-60). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- 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
- Fernandes, L. C. (2008). Os medos dos professores... e só deles? Lisboa: Sete Caminhos.
- Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. C. (2007). Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores, & I. C. Viana, Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança (pp. 8-45). Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia - Campus de Gualtar. Universidade do Minho.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Fox, D. (1987). El proceso de Investigacion en educacion (2.<sup>a</sup> edição). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Giglione,, R. & Matalon, B. (1997). O inquérito – Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora (3.<sup>a</sup> 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. (2004). A profissão de ensinar, hoje. Ser professor na era da insegurança. In Á. Adão, & É. Martins, Os professores: Identidades (re)construídas (pp. 13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- 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 Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina
- Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (54), Université de Genève.
- Marconi, M. & Lakatos, E.. (1990). Técnicas de pesquisa. São Paulo: Edições Atlas
- Monteiro, A. R. (2000). Ser professor. Inovação vol. 3, nº 2-3, pp. 11-37
- 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 nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation. Montreal: Faculte des Sciences de l'Éducation.
- Nóvoa, A. (1995). Profissão professor. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Obtido em 9 de setembro de 2013, de Sindicato dos professores de S. Paulo. Palestra: <http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>
- Perrenoud, P. (2006). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage (5e éd.). Paris: ESF.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação? In L. Alonso, & M. C. Roldão, Ser professor de 1º ciclo - Construindo a profissão (pp. 13-26). Braga: CESC /Almedina.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida (pp. 1-

15). Conferência de 27 e 28 de setembro: Presidência do Conselho da União Europeia.

Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Seco, G. M. (2000). A satisfação na actividade docente. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento em Ciências da Educação Psicologia da Educação apresentada na Universidade de Coimbra. (policopiado).

Shulman, L. S. (2005). Excellence: An immodest proposal. Obtido em 3 de dezembro de 2011, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED498994.pdf>

Teodoro, A. (2007). Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente. Porto: Profedições.

Tuckman, B. W. (1978). Conducting educational research. New York, San Diego, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

### **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.

ANEXOS

## ANEXO 1. Caracterização dos participantes

Sexo	Idade	Motivação para a escolha da profissão	Opção face à escolha do curso	Média na conclusão do curso (mestrado)	Situação Profissional	Contexto de trabalho	Observações
Fem.	23			17	Contratada	Particular e Cooperativo	
Fem.	23			17	Contratada	Particular e Cooperativo	
Fem.	24			16	Contratada	Particular e Cooperativo	
Fem.	23			16	Contratada	Particular e Cooperativo	
Fem.	24			16	Contratada	Particular e Cooperativo	
Fem.	24			16	Contratada	Particular e Cooperativo	

## ANEXO 2. Guião de entrevista

(Adaptado de Estrela, A (9186) 2ª Ed. Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: INIC)

<b>Objetivos gerais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterizar as experiências da formação inicial e o seu impacto no desempenho da profissão;</li> <li>2. Identificar os desafios e os constrangimentos colocados à entrada da profissão;</li> <li>3. Caracterizar a particularidade das experiências que concorrem para o desenvolvimento e construção da identidade profissional;</li> <li>4. Identificar as características dos contextos de trabalho que se revelam facilitadores ou dificultadores da inserção de novos professores.</li> </ol>
-------------------------	---

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Para um formulário de perguntas</b>
<i>A. Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Motivar os entrevistados</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indicar (ao entrevistado) em linhas gerais o trabalho de investigação</li> <li>2. Pedir a ajuda do entrevistado (revelar a sua importância)</li> <li>3. Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação</li> <li>4. Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados</li> <li>5. Solicitar a autorização para a gravação da entrevista</li> </ol>
<i>B. Experiências no Contexto da Profissão</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as experiências na área da profissão (colónias de férias, atl's, explicações, ...)</li> <li>• Identificar experiências de formação</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua experiência de trabalho com crianças pequenas?</li> <li>2. Antes da formação inicial na ESE realizou outro tipo de formação para desenvolver a sua actividade com crianças pequenas? Se sim, qual a formação e quais os motivos que a levaram a frequentar essa formação?</li> </ol>

	anterior no contexto da profissão	3. Que aprendizagens guardou destas duas experiências?
<i>C. Escolha da Profissão Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a motivação para a escolha da profissão</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual foi a sua primeira opção face à escolha da profissão? Porquê?</li> <li>2. Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão de professor? Se pudesse voltar atrás faria outra opção?</li> <li>3. Qual foi a sua média de entrada?</li> </ol>
<i>D. Formação Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a posição pessoal perante as potencialidades e competências veiculadas pela formação inicial para a prática docente</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como considera que decorreu a sua formação inicial? (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)</li> <li>2. Qual o momento que a marcou mais? Porquê? Como?</li> <li>3. O que mais lhe agradou no curso?</li> <li>4. O que menos gostou no curso?</li> <li>5. O que gostava de ver alterado no curso? (plano de estudos, horários, avaliação, relações, estágios, etc.)</li> <li>6. Quais os aspectos que considera imprescindíveis na preparação do futuro professor?</li> </ol>
<i>E. Conclusão da Formação Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar os sentimentos após a conclusão da formação inicial</li> <li>• Caracterizar o sentimento do professor principiante face à sua preparação para a docência</li> <li>• Caracterizar as dificuldades sentidas nos concursos/colocações/razões</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como se sentiu após a conclusão do curso?</li> <li>2. Quais as principais preocupações? Como as resolveu?</li> <li>3. Sentiu-se preparada para a entrada na profissão?</li> <li>4. Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão?</li> <li>5. Que pensamentos lhe ocorriam durante esse período de espera? (antes de ingressar na profissão)</li> <li>6. Que dificuldades sentiu na realização de concursos/procura de locais de trabalho? Como as resolveu?</li> </ol>

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

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com os assistentes operacionais</li> <li>- Relativamente às práticas adoptadas</li> </ul> <p>8. Relate aspectos menos positivos/constrangimentos da sua experiência profissional no 1ºano de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com os alunos</li> <li>- Com os colegas</li> <li>- Com os pais</li> <li>- Com os assistentes operacionais</li> <li>- Relativamente às práticas adoptadas</li> </ul> <p>9. Que turma(s) teve? E cargos? Quais os anos da escolaridade? Opinião?</p>
<p><i>H.</i> <i>Balço/</i> <i>perspectiv</i> <i>as Futuras</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a avaliação do trabalho desenvolvido</li> <li>• Identificar o que correu bem e o que pretendia melhorar</li> <li>• Identificar contextos de facilitação ou constrangimentos da inserção profissional</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como preparava as aulas? Como se sentia durante o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos? Porquê? Justifique</li> <li>2. Identificava-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique</li> <li>3. Sentia-se professora quando começou a trabalhar? Sentia que os colegas a ouviam/davam atenção aos seus pedidos propostas? Quando começou a ter esse sentimento? Justifique</li> <li>4. Quando é que se sentiu realmente professora? Que tipo de sentimento lhe surge quando pensa nesse momento? Justifique</li> <li>5. Identifica alguma diferença entre o que se propunha fazer antes de começar a dar aulas e o que faz agora? Indique razões que contribuíram para essa diferença/semelhança de prática.</li> <li>6. Na sua opinião diga-me: <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pode ajudar a integração dos novos professores na escola? Como? Quando? Quem?</li> <li>- Se considera vantajosa a existência de estruturas de apoio na escola aos professores recentemente entrados na profissão? Quais? Como? Quem? Porquê?</li> </ul> </li> </ol>
<p><i>I.</i> <i>Agradeci-mento</i> <i>da entrevista</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a disponibilidade e participação.</li> </ul>	



## **ANEXO 3. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO**

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

#### **Investigação no âmbito do Mestrado**

**Autora: Ana Cristina do Carmo**

O presente trabalho de investigação, intitulado “*A inserção na profissão docente no contexto actual: um sonho adiado?*”, 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 descrever e compreender 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 se encontram nesta situação profissional e que tenham terminado o 2º ciclo do formação de Bolonha.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Conceição Pereira, e 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: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## Grelha de Análise de conteúdo – P2

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Observ
Experiências com crianças anteriores à FI	Antes da formação Inicial	Como monitora de campos de férias		(...)Trabalhei como Monitora em Campos de Férias	
		Academias de Animação de festas		(...) trabalhei em Academias de Animação de Festas de Aniversário.	
		Voluntariado		(...) trabalhei em voluntariado.	
	Formação recebida	Para campos de férias		(...)Fiz formação para frequentar os Campos de Férias.	

		1.ºs socorros Lider de jogos		(...) Fiz formação em Primeiros Socorros,	
				(...) (Fiz formação para Líder de Grupo, Jogos. Antes de irmos para o Campo de Férias tínhamos esta formação.	
		Aprendizagens realizadas	Gestão de grupos	(...) Como gerir um grupo tão grande. O contexto não tem nada a ver com o de sala de aula, ... como organizar, como fomentar o espírito de equipa a união do grupo, são	

				experiências que são muito úteis.	
<b>Formação Inicial</b>	<b>Motivação</b>	Ter professores na família  Fascínio desde pequena	3 tias professoras no 1.º CEB	(...) Não sei se se deve ao facto de na família ter muitos professores Primários.  (...) Tenho três tias professoras Primárias. Sempre lidei muito com o estar na escola, passar muito tempo na escola, isso sempre me fascinou desde pequenina.	

	<b>1ª opção</b>	Sempre quis ser professora	Opção validada durante o estágio da LEB	<p>(...)Nunca tive dúvidas naquilo que queria ser. Desde que me lembro sempre quis ser professora. Foi a minha primeira opção. Nós tivemos que escolher seis opções quando nos candidatámos ao Ensino Superior. As opções foram todas as mesmas, só mudei os sítios.</p> <p>(...) depois do primeiro estágio decidi e se pudesse voltar atrás não faria outra opção.</p>	
--	-----------------	----------------------------	---	--	--

	<b>Média de entrada</b>	Catorze valores			
<b>Formação inicial</b>	<b>Apreciação global</b>	Demasiado teórica		(...)Acho que a Licenciatura é demasiado teórica e para as pessoas que tinham a certeza daquilo que queriam parecia que estávamos a ouvir coisas que se calhar não nos interessavam tanto.	
		Professores		(...)Não tenho qualquer razão de queixa da relação com os professores.	

				Tivemos muita sorte.	
		Unidades Curriculares	<p>No início não faziam sentido</p> <p>Hoje reconhecemos importância</p> <p>Exemplo: Psicologia</p>	<p>(...) Houve alturas em que achava que havia certas Unidades Curriculares que não faziam sentido, mas agora no fim e depois de estar no terreno fazem todo o sentido.</p> <p>(...)Por exemplo no início tínhamos muita Psicologia e eu pensava: “-Bem, não vim para Psicologia!” Tinha Psicologia do Desenvolvimento,</p>	

<b>Formação Inicial</b>				<p>Psicologia da Criança, imensas Psicologias, mas faz todo o sentido. Neste momento tenho crianças que precisam mais de atenção, de apoio e de uma boa conversa do que propriamente que esteja ali a despejar matéria. Foi muito importante o saber como conversar com eles.</p>	
		Professores	Disponibilidade para apoiar	(...)Os professores estavam sempre disponíveis para dar apoio. mas de	

	<b>Aspectos positivos</b>		Espetaculares	resto tivemos professores com muita experiência, que tinham muito para nos ensinar mesmo. Tive professores mesmo espetaculares.	
		PES	Do último ano	(...) Este último ano de estágio foi brutal, apanhámos um professor espetacular, um bocadinho alternativo, todo MEM (Movimento da Escola Moderna) e aprendemos imenso. Esta é a última	
		Cooperantes	Professor do MEM Pelas aprendizagens realizadas		

<b>Formação Inicial</b>				referência que tenho, deste professor.	
		Contextos de PES no 1º CEB	Sentiu-se à vontade	(...)No 1.º completamente à vontade, mas no 2º sentia muito isso.	
	<b>O mais positivo na FI</b>	O 2.ª ano do curso	Final do ano	(...)Se calhar este ano, do final do ano.	
		A PES II	Pelo trabalho realizado  Pelo reconhecimento dos pais	(...) Neste último estágio, no final, nós fizemos uma festa de final de ano e os alunos fizeram-nos uma pequena homenagem e foi... e ver os pais virem ter connosco, sabe bem.	

<p style="text-align: center;"><b>Formação Inicial</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Aspetos negativos</b></p>	<p style="text-align: center;">Ausência de Formação em área imprescindíveis</p> <p style="text-align: center;">Reclamação</p>	<p style="text-align: center;">Língua portuguesa</p> <p style="text-align: center;">Iniciação à leitura e escrita</p> <p style="text-align: center;">Sem efeitos</p>	<p>(...) Não há uma cadeira que nos diga como, em todo o curso. Nem na Licenciatura, nem no Mestrado, nada. Nem agora que estávamos numa coisa mais específica, nós achámos as cadeiras de língua, achámos bem, alguma delas há-de ser para ... e não. E acho que isso falha muito. E acho que isso é muito importante para preparar um professor. Então, imaginemos que estamos colocadas</p>	
--	---	---	--	--	--

				<p>num 1º ano, no nosso primeiro ano de trabalho. Como é que é? como ensinar a ler e a escrever? Nós sentimos imensa falta disso.</p> <p>(...) Todos os anos dizemos isso. Todos os anos preenchemos questionários e nos perguntam.</p>	
		Professores	Incompatibilidade Ciências	<p>(...) Só tivemos assim uns casos ao nível das Ciências, em que nós e os professores não</p>	

				encaixávamos assim tão bem	
		Turma	Formavam grupos  Conflitos  Confusão	(...)Formam-se sempre grupinhos. As turmas, praticamente são só de raparigas, tivemos um rapaz e pronto ... coitado! Houve imensos conflitos. Sempre que era preciso decidir uma coisa, nem que fosse mudar a data de entrega de um trabalho, havia a maior confusão.	
		Estágio	2.º CEB	(...)Mas no início do Mestrado	

				estivemos a estagiar em 2º Ciclo.	
		Contexto de estagio do 2.º CEB	<p>Sentiu-se a mais</p> <p>Professores pouco disponíveis</p> <p>Professores preocupados com cumprimento do programa</p> <p>Ausência de autonomia e liberdade</p>	<p>(...) Eu estive numa escola onde existem professores assim um bocadinho... sentimos que não somos muito bem recebidos, parece que há um peso, nós estamos ali a atrapalhar o trabalho deles e não nos dão muita liberdade para experimentar. Senti isso no 2º Ciclo.</p>	

				<p>(...)Parece que eles estão muito preocupados com a matéria e com o cumprir o Programa</p> <p>(...) não nos dão oportunidade de experimentar. Às vezes queremos fazer coisas diferentes, levar materiais, levar coisas para a sala de aula e dizem: “- Não, isso vai ocupar a aula toda, vão</p>	

<p><b>O mais negativo</b></p>	<p>Ausência de liberdade e autonomia na PES do 2,º CEB</p>	<p>Para experimentar situações e materiais com os alunos</p>	<p>(...) Talvez a situação que eu estava a falar em relação aos estágios: querer fazer, ter montes de ideias, chegar com imensa coisa e depois chegamos lá e parece que nos cortam um bocado as pernas.          (...) Não podemos fazer tudo...          experimentar. A turma não é nossa, nós percebemos, aquilo não é nosso.</p>	
-------------------------------	--	--	--	--

	<p>Ausência de formação em procedimentos concursais</p>	<p>Desconhecimento dos procedimentos</p> <p>Desconhecimento das oportunidades</p> <p>Sabe o que fala com colegas</p>	<p>(...) Acho que no último ano da Faculdade nos deviam dar indicações sobre isso.</p> <p>(...) Eu, sinceramente, também não sabia bem e fui apalpando.</p> <p>(...) Isto da inserção no mundo do trabalho e de nos inscrevermos para o Estado, eu não sei muito sobre isso. (...) O que sei é o que vamos falando umas com as outras, ouvindo nas notícias, vamos pesquisando</p>	
--	---	--	--	--

			<p>na Internet. Acho que isso até faltou um bocadinho, pelo menos no final do Mestrado, alguém que percebesse disso, vir-nos cá explicar como funcionam os Concursos. O que nós sabemos é de conversar umas com as outras.</p> <p>Mesmo isto do Exame, o que sabemos é de conversar ... e ouço lá na Sala de Estudo uns professores a dizer que se inscreveram,</p>	
--	--	--	---	--

				outros a dizer que não se inscreveram.	
<b>Formação Inicial</b>	<b>Marcas</b>				
	<b>Proposta de alterações ao PE</b>	Redução do n.º de horas em certas UC	<b>Gramática textual:</b>	(...)O número de horas de aulas. pelo menos agora no Mestrado.	
		<b>Gramática textual:</b> 5/6h semanais	das 8h às 13h	(...)Tínhamos cadeiras de cinco e seis horas seguidas, uma vez por semana. Por exemplo: Gramática ... lembro-	

			<p>Estudantes saiam antes da hora com o cansaço</p> <p>Não se justifica</p>	<p>me que Gramática Textual tínhamos uma vez por semana das oito à uma ou das oito às duas e era assim um bocado.</p> <p>(...) De facto saíamos, mas umas saem a uma hora outras saem a outra... não tem...</p> <p>(...) A professora às vezes dizia:”-Bem, vamos parar um bocadinho.” Já não estava ninguém dentro da aula. Acho que isso não se justifica.</p>	
--	--	--	---	--	--

				(...) Devia ser em dois dias e dividir o número de horas. Acho que isso era a única coisa que mudava. Isso acontecia também a outras disciplinas,	
		<b>N.º e horas insuficientes em Matemática</b>	Só tinham 1,5h  Matemática aguenta-se melhor	por exemplo a Matemática, às vezes só tínhamos uma hora e meia e a Matemática é uma coisa que aguentamos bem, perfeitamente duas horas na sala, duas horas e meia.  (...) Acho que aí as horas... e senti	

				mais isso agora no Mestrado	
<b>Preparação e um futuro professor</b>	<b>Aspectos fundamentais</b>	Formação Científica	Saber os conteúdos	(...)Acho que para além da teórica, de saber a matéria	
		Formação didática	Como ensinar	(...) é como dá-la, como expor as coisas aos alunos.  É mesmo, somos lá atiradas e olha, vamos ver o que é que vai dar.	

<p style="text-align: center;"><b>A espera pela colocação</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Sentimentos experimentados</b></p>	<p style="text-align: center;">Tentativa de Colocação</p>	<p style="text-align: center;">Sem grandes expectativas de colocação</p> <p style="text-align: center;">Dúvidas: ficar em Lisboa ou regressar a casa</p> <p style="text-align: center;">Mais oportunidades em Lisboa</p>	<p style="text-align: center;">(...) Bem, primeiro não tinha grandes expectativas.</p> <p style="text-align: center;">(...) eu não sou de cá, de Lisboa, sou do Centro e então ainda estive na dúvida se ficava cá, se não ficava cá, mas decidi ficar porque se aqui já há poucas oportunidades, então lá, esquece.</p> <p style="text-align: center;">(...) Fiquei assim um bocadinho preocupada, mas depois em meados de julho, depois da defesa da tese, vi que</p>	
---	--	---	--	---	--

				se calhar não ia ser assim.	
		Do desejado à realidade	Candidatura a Salas de Estudo  AEC	(...) O lecionar pus logo de parte, sabia perfeitamente que não, tirei logo daí a ideia. Mas depois Salas de Estudo, AEC, havia imensos pedidos na Internet e encontrei muitas, muitas Salas de Estudo a pedir professores. Claro que não são as condições que nós gostávamos.	
	<b>Sentimentos experimentados durante a espera da colocação</b>	Investir na procura  Desistir	Enviando CV  Sair da área	(...)Passou-me pela cabeça começar a pôr currículos em tudo o que era lojas,	

		Desilusão	Trabalhar numa sala de estudo até às 20h	(...) sair da área, desistir da área, desistir.  (...) E ainda hoje, eu acho que isto é uma desilusão. Ter estado a estudar cinco anos e depois ir parar a uma sala de estudo até às oito da noite, todos os dias, é um bocadinho...	
<b>A inserção no mercado de trabalho</b>	<b>1.<sup>a</sup> colocação Sala de Estudos</b>	Estágio profissional	Ensino privado  Um aparte paga pelo Estado  Outra parte paga pela instituição	(...) Foi numa Sala de Estudo, é um estágio profissional, uma parte é paga pelo estado, outra parte é	

				paga pela entidade patronal. É particular.	
		Alunos do 3.º ao 7.º ano	alunos de 2 colégios	(...)Recebemos alunos de dois colégios essencialmente. Do 3º ao 7.º ano	
		Pais	Muito preocupados com os resultados dos alunos	(...) São alunos cujos pais querem mais, querem sempre mais.	

		Organização dos grupos	<p>Cinco alunos por sessão</p> <p>Grupos mistos</p> <p>2h por sessão</p>	<p>(...) eles (os alunos) saem das aulas e eu nunca tenho mais de cinco alunos ao mesmo tempo, mas tenho vários anos, não são todos do mesmo ano.</p> <p>(...)</p> <p>(...) Cada aluno está lá duas horas. Temos um horário para gerir de maneira a que nunca se encontrem mais de cinco ao mesmo tempo, o que já é ótimo.</p>	
		Funções	Orientar e Corrigir os trabalhos de casa	(...)O que é que eles fazem lá? Fazem	

			<p>Preparar o próximo teste</p> <p>Preparar as disciplinas onde têm problemas</p>	<p>os trabalhos de casa, depois de fazerem os trabalhos de casa preparam o próximo teste. Se não houver próximo teste, a disciplina com que estão com pior nota, com mais dificuldades, isto em blocos de duas horas.</p>	
		Ausência de preparação para o desempenho	7º ano	(...) Tenho neste momento desde o 3º ano até ao 7º.	
	<b>Na relação com os alunos</b>	Não é no papel de professora	Papel de amiga, colega, irmã mais velha	(...)A relação com os alunos não é bem o papel de	

<b>Balanço da experiencia de trabalho na SE</b>				professora, às vezes é mais o papel de amiga e de colega deles. A irmã mais velha.	
		Pretendia outro papel	Professora  Foi para isso que estudou	(...) Estou ali a ajudá-los a fazer os trabalhos de casa e isso às vezes... queria mais, não era só isto que eu queria, não foi para isto que eu andei aqui cinco anos, mas pronto.	
	<b>Relação com os pais</b>	Muito interessados	Exigentes	(...) Os pais são muito interessados e querem sempre mais.	

	<b>Relação com a direção</b>	Bom relacionamento	De abertura  Reuniões sobre os trabalhos e evolução dos alunos	(...) Com a Direção o relacionamento é impecável, são dois jovens. Nunca tive... falo abertamente com eles, todos os dias ao final do dia falamos, ao final da semana reunimos para conversar sobre os alunos, como está a ser a evolução deles.	
	<b>Relação com colegas</b>	Pouco contacto	Organização do espaço e formas de trabalho	(...)Com colegas, não tenho muito contacto com outros colegas porque na Sala de Estudo só estou eu e depois há	

			Trabalham isolados/individualizados	<p>salinhas onde há explicações privadas. Mas esse professores entram e saem e eu não tenho muito contacto com os outros professores.</p> <p>(...)Na sala de estudo sou só eu. Há mais professores, mas não tenho contacto com eles, dão explicações particulares.</p>	
		Nervosismo Apreensão	Medo do desconhecido	<p>(...) Bem, eu estava super nervosa. Não sabia o que é que ia encontrar.</p>	

	<p align="center"><b>Sentimentos experimentados na inserção</b></p>	<p align="center">Empreendedorismo</p> <p align="center">Entusiasmo</p> <p align="center">Adaptação fácil</p>		<p align="center">(...)Depois fui cheia de ideias e de expectativas e depois nos primeiros dias, o nervoso passou-me logo, (...) era primeiro conhecer os miúdos, ver como é que eles trabalham, qual é a melhor forma de lidar com eles e depois foi com o passar do tempo. Foi a adaptação, mas foi muito natural.</p>	
			<p align="center">Desilusão</p>	<p align="center">Com a função desempenhada</p>	<p align="center">(...) E ainda hoje, eu acho que isto é uma desilusão. Ter estado a estudar cinco</p>

				anos e depois ir parar a uma sala de estudo até às oito da noite, todos os dias, é um bocadinho...	
<b>Balanço das expectativas iniciais face à inserção profissional</b>	<b>Não se concretizaram</b>	Foi um trabalho remunerado	<p>Não confere realização pessoal</p> <p>Não foi para isto que se diplomou</p>	<p>(...)Não se concretizaram de todo.</p> <p>(...)porque não me sinto realizada aqui. Não me sinto preenchida.</p> <p>(...) Estou a trabalhar das duas às oito. Eu de manhã penso:"- Não foi para isto que eu estive a estudar."</p>	
		Está a pensar emigrar	<p>Angola</p> <p>Onde tem familiares</p>	(...) Neste momento, até estou a	

				ponderar sair de Portugal	
				(...)Gostava de ir para Angola trabalhar no ensino. Já tenho lá bastantes familiares a viver em Luanda, não relacionados com o ensino, com outros negócios e já tenho lá uma base, gostava de ir para lá.	
	<b>Sentimentos experimentados</b>	Frustração Tristeza Desânimo	Quando chega a casa e está só	Quando estou em casa, quando chego a casa ao fim do dia ... eu vivo sozinha em Lisboa e não me	

		Vontade de desistir		sinto minimamente preenchida nem realizada. Estou a ponderar sair.  (...)Pensei em abandonar o Ensino e enviar currículos para lojas	
	<b>Exame para professores</b>	Não se candidatou  Por desconhecer o processo  Por ausência de expectativas de colocação		Não fiz o exame no dia dezoito de dezembro, nem sequer me inscrevi. Mesmo que o fizesse e que corresse bem, este ano, certamente, e nos próximos anos jamais seria colocada, por isso... e aquilo tem uma validade de cinco	

				anos, penso eu. Portanto, se corresse mal poderia ficar manchada durante... e como nem sequer sei o que é que posso esperar daquele exame, nem me inscrevi.	
<b>Desempenho profissional SE</b>	<b>Sentimentos de Preparação para o desempenho profissional</b>	Insuficiente preparação  Nunca se sentirá preparada	Prática  Terá sempre dúvidas no como fazer	(...) Acho que o que me faltava era prática  (...) acho que nunca...vou sentir-me preparada, preparada, acho que nunca me vou sentir. Acho que se calhar, nem com anos de experiência,	

		Tem que ir para a prática para perceber melhor		acho que me vai faltar sempre... e aquele nervosinho:"- E como é que eu vou fazer?" (...) Agora, realmente, enquanto não tiver na prática, nunca poderei sentir isso.	
	<b>Preparação do trabalho para os alunos da SE</b>	Semanalmente	Verifica os testes programados  Calendariza o tipo de testes por aluno  Regista os conteúdos a estudar para o teste	(...)Todas as sextas-feiras vejo quais os testes programados para a semana, escrevo o nome de todos os alunos e o dia em que têm teste, a disciplina, os conteúdos que	

<b>Desempenho profissional na SE</b>			Prepara materiais para treino de conteúdos	saem para poder preparar durante o fim-de-semana e ao longo da semana fichas, exercícios para eles depois praticarem.	
	<b>Principais preocupações</b>	No trabalho com os alunos	O sucesso dos alunos	(...)Com os alunos, a minha maior preocupação é o sucesso deles e é tentar levá-los quanto mais alto melhor e que eles superem as dificuldades deles.	
		Na reação com os pais	Satisfazê-los Contentá-los	(...)A minha maior preocupação com os pais é deixá-los satisfeitos. Se os	

				alunos tiverem boas notas, os pais ficam contentes. Uma coisa reflete-se na outra.	
		Com a coordenação	Demonstrar bom trabalho  Demonstrar disponibilidade	(...)Com os outros funcionários, que são os dois Coordenadores da Sala de Estudo, também vai um bocado de encontro ao mesmo: é demonstrar um bom trabalho, que estou ali e que estou disponível.	
	<b>Partilha de problemas</b>	Não teve problemas		(...)não tive qualquer dificuldade, mas se as tivesse	

		<p>Partilharia com coordenação da SE</p>	<p>poderia partilhá-las com os dois Coordenadores, que para além de estarem sempre disponíveis, estão sempre prontos a ajudar.</p> <p>(...)Quando se tem problemas o partilhar os problemas, o desabafar, o falar com outros ajuda sempre.</p>	
--	--	--	--	--

	<b>Aspeto mais positivo da experiência</b>	O sucesso de um aluno	Matemática	(...)Tenho um aluno que está no 6º ano e no ano passado, nunca teve uma positiva no teste de Matemática e este ano teve no primeiro teste um Suficiente Menos e no segundo teste um Suficiente. E ele veio todo contente.	
		O reconhecimento dos pais		(...) no final, o pai quando o veio buscar, pediu para falar comigo e é bom, é muito bom sentir isso, a recompensa. O trabalho é dele e o estudo é dele e quem fez o teste foi ele, mas	

				é bom sentir que sabem que está ali alguém que os apoia.	
	<b>Aspeto mais negativo da experiência</b>	Não se sentir professora	Não desempenhar esse papel  As formas de tratamento por parte dos alunos	(...)O principal é o não me sentir professora. O meu papel ali é mesmo de irmã mais velha, de colega, de uma amiga que está a ajudá-los, não é bem o papel de professora, apesar de eles me verem como tal. Alguns.	

			Tu professora	(...) Há alunos que me chamam pelo nome, há outros que me chamam professora, na mesma sala. (...) Acho que tem que ver com o contexto das escolas de onde os alunos vêm. (...) Também temos alunos da escola pública. Os alunos oriundos dos Colégios tratam-me por professora, mas no Colégio também são tratados por você e os da escola pública tratam-me por tu.	
--	--	--	------------------	--	--

<p><b>Construção da Identidade profissional</b></p>	<p><b>Sentimentos de pertença ao novo grupo profissional</b></p>	<p>Não se sente pertença do grupo</p>	<p>Sente-se como amiga Irmã mais velha  Que ajuda a fazer os TPC</p>	<p>(...) No Centro de Estudos não me senti professora e continuo sem me sentir professora, continuo a ser uma irmã mais velha, uma amiga, alguém que ajuda a fazer os trabalhos de casa</p> <p>(...)Não me sinto professora. Eu sou mais uma amiga que ajuda a fazer os trabalhos de casa e com quem também podem falar.</p>	



