



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

A transição de aluno a professor: Dificuldades e desafios

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

Teresa Maria de São José Ribeiro Rocha

Lisboa 2013



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

A transição de aluno a professor: Dificuldades e desafios

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

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

Teresa Maria de São José Ribeiro Rocha

Lisboa 2013

Resumo

Os estudos sobre a inserção profissional dos novos professores, quer no contexto nacional, quer no contexto internacional reenviam-nos para um conjunto de aspetos que, devido ao seu âmbito e dimensão, nos parecem dignos de tomadas de medidas no sentido de uma inserção profissional com características que os ajudem a ultrapassar essa fase do seu percurso, de modo mais seguro e calmo, tal como acontece com outras profissões, designadamente dos médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros.

É sobre esta problemática que pretendemos desenvolver a nossa dissertação de mestrado, mais precisamente centrar a nossa pesquisa no percurso profissional de ex-alunos diplomados pela Escola Superior de Educação de Lisboa no curso de Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2006/2007. O objetivo geral do estudo é, assim, descrever e compreender o desenvolvimento profissional desses novos professores, identificar as dimensões mais relevantes da sua inserção profissional, os fatores que o condicionam e os contextos que o restringem ou simplificam. É ainda nossa intenção, com base nos resultados do estudo, identificar dispositivos de acompanhamento que, neste contexto se revelem facilitadores da inserção dos novos professores. Do ponto de vista metodológico este estudo recorre a abordagens qualitativas, interpretativas, com recurso particular a abordagens narrativo-biográficas (através da utilização da entrevista semiestruturada a seis professores). O tratamento de dados, muito embora influenciado pelo referencial teórico e pelas convicções da investigadora, seguiu os passos recomendados para a análise de conteúdo por Bardin (2008). Não obstante, as categorias emergiram dos dados em análise. A investigação desenvolveu-se ao longo de um ano letivo (2011-2012).

Foram identificadas as seguintes questões que, no seu conjunto, orientaram o desenvolvimento deste estudo: 1) Quais as implicações da formação inicial no desempenho da profissão?; 2) Quais as principais dificuldades / problemas com que se defrontaram os novos professores na inserção na profissão?; 3) Como atuam os professores principiantes?; O que mudam nas suas práticas, o que perdura?; 4) Como se incrementa o sentimento de pertença ao novo grupo profissional?; 5) Quais as particularidades dos contextos de trabalho em que estes professores se encontram integrados que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras da sua inserção profissional?

Os resultados do estudo revelam a natureza dos problemas vividos pelos professores à entrada na profissão, bem como as formas que encontraram para os ultrapassar: problemas relacionados com a assunção da nova identidade profissional, gestão da sala de aula, relacionais e de integração na cultura da escola. A ausência de apoio e acompanhamento nos contextos de trabalho foi superada pela procura de respostas junto dos ex-colegas da formação inicial e, ainda, na sua inserção num grupo cooperativo igualmente na escola de formação inicial. Os resultados evidenciam a necessidade de implementação de programas de indução para acompanhamento aos novos professores, orientados pelas instituições de formação e pelos contextos de trabalho.

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

Abstract

The studies about the professional integration / employability of new teachers, both at a national and international level / context, send us back to a set of aspects that, due to their field and dimension, seem worthy of the implementation of employability measures with features that help beginner teachers to overcome this stage of their career in a safer and smoother way, similarly to what happens in different professions, such as medicine, engineering, architecture, among others.

We pretend to develop our master thesis about this thematic, more precisely we will center our research on the professional journey of some graduate students of Primary Education Degree from Escola Superior de Educação, in the year of 2007/2008. The general objectives of this study is to describe and understand the professional development of these new teachers, to identify the relevant dimensions of their professional integration, its conditioning factors, as well as the contexts that restrict or simplify them. Based on the results, we intend to identify the mentoring processes which, in this context, seem to facilitate the integration of new teachers. From a methodology standpoint, this study resorts to qualitative approaches of an interpretative paradigm, in particular, with use of biographic narrative approach through semi-structured interviews to 6 teachers. The length of investigation was of one academic year (from 2011 to 2012).

The following questions were identified, which in its whole guided the development of the study: 1) What are the implications of the initial education in the profession's performance?; 2) What are the main difficulties/problems faced by new teachers when entering their profession?; 3) How do beginner teachers react?; What changes they make in their practices, and what do they keep?; 4) How to develop the feeling of belonging towards their new professional group?; 5) Which are the characteristics of the work contexts of these teachers that facilitate and/or constraint their professional integration?

The results show which problems that teachers faced at the beginning of their careers and the ways they found to overcome them. In particular the ones related to the classroom, professional relationships and integration in the school's culture. The lack of support and mentoring in the work contexts has been overcome by the creation of an informal support group. The results reveal there's a need for induction programs, this need is also supported by the participants, whose suggestions are aligned with the information retrieved from the literature and investigations in the area.

Keywords: teachers' training; teacher's professional development; beginners teacher; professional induction; teachers' life stories/personal experience.

*Para os professores o desafio é enorme.
Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais,
mas também um dos mais qualificados do ponto de vista académico.
Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades
contemporâneas está concentrado nas escolas.
Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades do
desenvolvimento dos professores.
O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável,
pode recriar a “profissão professor” e preparar um novo ciclo
na história das escolas e dos seus atores.”*
(Nóvoa, 1999:31)

Agradecimentos

Agradeço a todos os que me apoiaram, me incentivaram e reforçaram positivamente ao longo deste caminho, a todos aqueles que passaram pela minha vida, família, amigos, professores, colegas, alunos e que contribuíram para eu ser quem sou.

Agradeço aos meus filhos e esposo pela paciência e amor que demonstraram ao longo do tempo que dediquei a esta tarefa e sempre.

Agradeço em particular à Professora Doutora Conceição Figueira, orientadora da dissertação, pela sua disponibilidade, apoio e incentivo, pela paciência, carinho e pela maneira amigável como me encorajou em todos os momentos, de entusiasmo e desânimo.

Dedico este trabalho a todos os que procuram aprender mais, mesmo que essa escolha represente um grande esforço pessoal para conseguir conciliar trabalho, família e estudo, e que ponha à prova toda a capacidade de dedicação e de vontade de se superarem a si mesmos.

Dedico especialmente este trabalho ao meu pai e à minha mãe, de quem constantemente ouvi que *o saber não ocupa lugar*, incentivando-me sempre a ler e a aprender.

<i>Resumo</i>	<i>i</i>
<i>Abstract</i>	<i>ii</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
<i>1ª parte ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i>	<i>3</i>
Capítulo I – Enquadramento Teórico	<i>4</i>
<i>1. Desenvolvimento Profissional – uma preocupação global?</i>	<i>4</i>
<i>A Indução na Legislação Portuguesa</i>	<i>10</i>
<i>Desenvolvimento Profissional – A formação num processo articulado e contínuo</i>	<i>15</i>
<i>Da formação inicial à formação contínua</i>	<i>15</i>
<i>Formação de Professores – potencialidades e aspetos críticos</i>	<i>15</i>
<i>Formação Inicial</i>	<i>18</i>
<i>A indução: o elo entre a formação inicial e a contínua</i>	<i>20</i>
<i>Formação Contínua</i>	<i>21</i>
<i>Desenvolvimento profissional – o conceito</i>	<i>23</i>
<i>Desenvolvimento Profissional-processos de socialização e identidade profissional</i>	<i>25</i>
<i>Conhecimento profissional – pessoalidade e profissionalidade</i>	<i>29</i>
<i>2. Os Primeiros anos de Docência – o início do processo identitário</i>	<i>35</i>
<i>De aluno a professor – tempo de sobrevivência e descoberta</i>	<i>35</i>
<i>2ª Parte ESTUDO EMPÍRICO</i>	<i>44</i>
Capítulo I : Metodologia da Investigação	<i>45</i>
<i>1. O problema de investigação</i>	<i>46</i>
<i>1.1. Questões e objetivos da investigação</i>	<i>46</i>
<i>2. Opções metodológicas</i>	<i>48</i>
<i>2.1 Paradigma do estudo</i>	<i>48</i>
<i>2.2 A Validade da Investigação</i>	<i>49</i>
<i>2.3 A triangulação dos Dados</i>	<i>50</i>
<i>3. Caracterização dos participantes e dos contextos</i>	<i>51</i>
<i>4. Recolha de dados: Procedimentos e instrumentos</i>	<i>53</i>
<i>4.1 A entrevista semiestruturada</i>	<i>53</i>
<i>4.1.1 O Guião de entrevista</i>	<i>54</i>

5. Método de análise e tratamento de dados	55
5.1. A análise de conteúdo.....	55
A Pré-análise	57
A Codificação	57
A Categorização	58
5.2. Análise documental	58
Capítulo II- Análise e Apresentação dos Resultados.....	59
1. Experiências de trabalho prévias à FI: Sua natureza e relevância	59
2. A escolha da profissão docente	60
2.1 Da opção desejada à solução de recurso.....	61
3. Experiências no contexto da Formação Inicial.....	62
3.1 Aspectos positivos	62
3.1.1 As disciplinas e a metodologia de trabalho	63
3.1.2 Os professores da Formação Inicial	64
3.1.3 Relação com os colegas.....	64
3.1.4 Os estágios.....	65
3.1.5 A avaliação.....	66
3.2 Aspectos negativos	67
3.2.1 Disciplinas.....	67
3.2.2 A avaliação.....	68
3.2.3 A relação com professores	70
3.2.4 Os estágios.....	70
3.3 Marcas da Formação Inicial.....	72
3.4 Competências essenciais na formação de professores.....	72
4. A formação inicial: sugestões de melhoria	73
5. Conclusão da FI: Início de uma nova etapa no projeto de vida pessoal	76
6. A entrada na escola: O início de funções docentes.....	79
6.1 O confronto com a realidade.....	79
6.2 O desempenho docente: As dificuldades iniciais	79
6.3 Dificuldades e receios no trabalho docente	80
6.3.1 O trabalho com os alunos: do idealizado às práticas desenvolvidas	81
6.4 As relações interpessoais: Da insegurança à conquista progressiva da confiança profissional.....	84
6.4.1 A relação com as colegas.....	84
6.4.2 A relação com a direção.....	87

6.4.3 A relação com os pais.....	89
6.4.4 A relação com os alunos.....	92
6.5. Formas de ultrapassar os problemas e dificuldades sentidas.....	92
7. Sentimentos face ao grupo de pertença.....	94
8. Dificuldades que perduram. Dificuldades emergentes.....	96
9. Apoio à inserção profissional - Caminhos possíveis.....	98
Capítulo III– Conclusões	100
<i>Implicações da formação inicial no exercício da profissão.....</i>	<i>100</i>
<i>Escolha da profissão: porquê ser professora.....</i>	<i>100</i>
<i>Experiências no contexto da Formação Inicial.....</i>	<i>101</i>
<i>Propostas para a formação de professores.....</i>	<i>103</i>
<i>Principais obstáculos / problemas enfrentados pelos professores principiantes à entrada da profissão.....</i>	<i>104</i>
<i>Conclusão da FI: Início de uma nova etapa no projeto de vida pessoal</i>	<i>104</i>
<i>A entrada na escola: O início de funções docentes.....</i>	<i>105</i>
<i>Atuação dos professores principiantes.....</i>	<i>107</i>
<i>Problemas sentidos versus formas de os ultrapassar.....</i>	<i>107</i>
<i>Apoio à inserção profissional.....</i>	<i>109</i>
<i>Práticas pedagógicas idealizadas versus práticas desenvolvidas</i>	<i>111</i>
<i>Desenvolvimento do sentido de pertença ao novo grupo profissional.....</i>	<i>113</i>
<i>Sentimentos face ao grupo de pertença.....</i>	<i>113</i>
<i>Singularidades dos ambientes de trabalho que se revelam simplificadoras e/ou constrangedoras da inserção profissional</i>	<i>114</i>
Limites do estudo.....	117
Impacto no desenvolvimento profissional e pessoal.....	117
Propostas para estudos futuros	118
Como uma recomendação.....	119
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 120

ANEXOS	136
<i>Anexo 1 – Ficha de caracterização</i>	137
<i>Anexo 2 – Declaração de consentimento</i>	138
<i>Anexo 3 – Guião de entrevista</i>	139
<i>Anexo 4 – Protocolo da entrevista</i>	145
<i>Anexo 5 – Tratamento dos dados a entrevista</i>	220

Introdução

O presente trabalho de investigação constitui a dissertação do Mestrado de Supervisão em Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa, cuja parte curricular foi concluída no ano letivo 2011/2012.

O interesse pela temática em estudo - os problemas e dificuldades sentidas pelos professores no encontro com a realidade docente - foi surgindo ao longo da frequência das unidades curriculares de Supervisão I e II. Decorrente da motivação para o tema foi desenhada esta investigação que tem como propósito estudar os percursos profissionais de professores diplomados pela Escola Superior de Educação de Lisboa nos últimos cinco anos da sua inserção na profissão. Pretendemos descrever e compreender esses percursos, as suas dimensões mais relevantes, os fatores que os condicionaram e os contextos que os facilitaram ou limitaram.

É assim propósito desta investigação analisar a fase de entrada na carreira docente, procurando contribuir para o estudo e compreensão dos processos de socialização e desenvolvimento dos professores do 1º ciclo. Em conformidade e no sentido de perseguir o objetivo principal - identificar as dificuldades dos professores participantes no estudo à entrada da profissão docente, procurámos caracterizar: as implicações da formação inicial no desempenho docente; as principais dificuldades encontradas pelos professores principiantes nos primeiros anos de inserção na profissão; as práticas adotadas e o que vai mudando nas suas práticas; a génese do sentimento de pertença ao novo grupo profissional e os contextos de trabalho que se revelam facilitadores ou limitadores de uma boa integração profissional.

A entrada na profissão é, com efeito, uma etapa que difere das outras fases da carreira do professor, por ter características muito próprias, podendo as experiências vividas no período de inserção na carreira ser determinantes para o desenvolvimento profissional do professor e para a construção da sua identidade profissional. Dada a especificidade e importância desta etapa profissional deve ser objeto de uma atenção e tratamento especial por parte do poder político, dos investigadores, das escolas de formação inicial e das escolas que recebem os professores em início de carreira. Da análise dos estudos sobre esta etapa da vida profissional dos professores, salienta-se as exigências que lhe são colocadas à entrada da profissão que, em muito, determinam respostas exigentes

que, por melhor que tenha sido a sua formação inicial, dificilmente darão de modo seguro e eficaz.

É no contexto desta problemática que se desenvolve este estudo que se encontra estruturado em duas partes: a primeira parte contém o Enquadramento Teórico que sustentou o estudo, na segunda parte apresentamos o estudo empírico.

No primeiro capítulo - Enquadramento Teórico percorreram-se as diretrizes da Comissão Europeia sobre formação e desenvolvimento profissional dos professores, a legislação portuguesa através da apresentação dos normativos que regulam o período de indução e a formação dos professores, assentando o estudo essencialmente numa revisão da literatura sobre o desenvolvimento profissional do professor (formação inicial, indução e formação contínua), os processos de socialização e construção da identidade e do conhecimento profissional, tendo-nos debruçado mais especificamente sobre a fase do início da carreira. Para a elaboração do enquadramento teórico realizámos leituras de obras publicadas, de um conjunto de dissertações sobre a problemática em estudo, Comunicações da Comissão Europeia, comunicações proferidas na Conferência de Lisboa (2007), bem como das comunicações do III Congresso Internacional sobre *Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência*, ocorrido no Chile em fevereiro/março de 2012). Revisitámos os normativos portugueses que referem o período de indução.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico, em que no Capítulo I se apresenta a Metodologia de Investigação; Capítulo II – Análise e Apresentação de Resultados, seguido do Capítulo III – Considerações Finais. No capítulo da Metodologia de Investigação apresenta-se a problemática da investigação, as questões do estudo e respetivos objetivos específicos. Serão igualmente referidas as opções metodológicas, caracterizando-se a metodologia do estudo, o paradigma onde se enquadra a abordagem utilizada, descrevendo-se o método de recolha e análise dos dados. O estudo empírico inclui a apresentação, análise e discussão dos dados. Por fim, nas considerações finais procuramos dar resposta às questões do estudo, sendo ainda apresentadas as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

1ª parte

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Iniciaremos este estudo pela apresentação da revisão da literatura com a finalidade de enquadrar e justificar a sua pertinência. Da leitura das comunicações dos oradores na Conferência de Lisboa e da Comissão Europeia, começamos por apresentar as preocupações sobre o desenvolvimento profissional no espaço europeu, assim como das orientações da Comissão Europeia para o desenvolvimento profissional, particularmente no que respeita à fase de indução como uma ponte entre a formação inicial e a formação contínua.

Posteriormente, daremos conta da legislação produzida no contexto nacional, percorrendo os normativos publicados sobre o processo de formação de professores e de inserção profissional, procurando estabelecer um paralelismo entre as preocupações e diretrizes da Comissão Europeia e os normativos publicados em Portugal.

Em seguida desenvolveremos um ponto sobre desenvolvimento profissional, numa perspetiva de um processo articulado e contínuo, revisitando o que dizem os autores e alguns trabalhos de investigação realizados sobre estes temas. Abordaremos a formação inicial, o período de indução e a formação contínua. Nesta linha de continuidade, faremos uma abordagem conceptual da socialização profissional e dos paradigmas que encerra, especificando, de igual modo, alguns fatores e estratégias de socialização. Passaremos ainda pela dimensão idiossincrática da personalidade e profissionalidade na construção da identidade e conhecimento profissional.

No ponto dois debruçar-nos-emos mais especificamente sobre o início de carreira, dificuldades e constrangimentos apresentados pelos professores no período de inserção.

Ao longo do desenvolvimento do enquadramento teórico iremos apresentando alguns dos trabalhos de investigação realizados no contexto da problemática em estudo e dos temas abordados neste enquadramento.

1. Desenvolvimento Profissional – uma preocupação global?

Atualmente é evidente o consenso nas opiniões de investigadores e políticos acerca da importância em dar uma particular atenção aos professores no período de inserção na carreira, numa ótica de percurso formativo integrado, coerente e contínuo desde a formação inicial à formação contínua. É igualmente aceite por todos que se impõe um

formato e qualidade de formação impulsor de mudança e melhoria dos contextos e dos resultados escolares e que dote os docentes de capacidade de resposta face aos novos desafios que a sociedade coloca às escolas e aos profissionais de educação, já que, presentemente, *“as políticas de formação enfermam de uma fraca ou inexistente articulação da formação profissional dos professores com o desenvolvimento organizacional das escolas”* (Canário, 2007: 134)

Os problemas relacionados com a formação e desenvolvimento profissional dos professores tiveram um maior destaque a partir de 2000, aquando da emanação das orientações para a educação e formação contidas na Estratégia de Lisboa (março, 2000). No entanto em 1998, no relatório Delors, pedido pela UNESCO é expresso que a qualidade da educação depende da formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, reconhecendo que sobre os professores recai uma pesada responsabilidade, configurada na exigência de competência, profissionalismo e dedicação, pelo que recomendava esse relatório que fosse dada uma atenção especial *“ao recrutamento e aperfeiçoamento de professores, alertando para o facto de que se deveria não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação”* (Moraes, Pacheco e Evangelista, 2003: 34).

Na Conferência *“Desenvolvimento profissional dos professores: Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”*, realizada em Lisboa, em setembro de 2007, através das comunicações proferidas e dos trabalhos realizados e comunicados, ficou demonstrado que os estados-membros da União Europeia atribuíam especial relevância às questões relativas à formação dos professores. A Estratégia de Lisboa (2007) foi a forma de os estados-membros procurarem uma resposta para as mudanças que as alterações económicas e da sociedade causam no sistema educacional. Foi também reforçado o estreitamento do trabalho entre a Comissão Europeia e os governos dos países membros no sentido de melhorar a qualidade dos estudos e da formação de professores na União Europeia. Nesta conferência foi afirmada a importância de cada país organizar sistemas de educação e de formação de qualidade e adequados, na forma e no conteúdo, ao desafio de garantir a qualidade das aprendizagens básicas e o acesso de todos ao ensino, significando isso que a reestruturação da formação de professores deveria possibilitar, como afirma Rodrigues (2007) *“uma formação nos níveis mais elevados de qualificação, estendendo a todos a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida”*, acrescentado que *“qualidade, eficiência e equidade: será talvez este o*

triângulo que organiza a ambição da Europa em matéria de educação e de formação no quadro da Estratégia de Lisboa” (Rodrigues, 2007:12).

Como resultado dos trabalhos realizados em cooperação entre os estados membros e a Comissão Europeia foi publicada a Comunicação da Comissão Europeia (2007) onde vêm definidas as linhas orientadoras para as políticas a desenvolver em cada país, ambicionando a melhoria da qualidade dos estudos e da formação. Assim, como reflexo das preocupações atuais acerca do desenvolvimento profissional dos professores, da qualidade do ensino e da formação, foram publicadas pela Comissão Europeia diretivas sobre educação, definindo como meta para a formação e para o desenvolvimento dos professores o estabelecimento de um sistema global e sem descontinuidades que integre a formação inicial de professores, a indução e o aperfeiçoamento profissional contínuo ao longo da carreira (Comissão Europeia, 2007). A Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias ao Conselho e ao Parlamento Europeu, datada de agosto de 2007, vem dar resposta ao requerido pelo Conselho e Comissão Europeia em 2004, que solicitava que fossem estabelecidos um conjunto de princípios, comuns aos estados membros, para melhorar as competências e as qualificações dos professores e dos formadores. Deste modo a Comunicação da Comissão Europeia (agosto, 2007) constitui um documento base para o diagnóstico dos problemas com que as escolas atualmente se confrontam, identificando a qualidade do ensino e da formação de professores como fatores-chave para melhorar os resultados escolares e fazer cumprir os objetivos de Lisboa 2010. Este documento na sua introdução refere que *“é aos docentes que cabe desempenhar o papel de mediadores entre um mundo em rápida transformação e os estudantes que se preparam para nele entrar”*, afirmando ainda que os professores desempenham um papel vital na sociedade ajudando os indivíduos a desenvolver o seu potencial de crescimento pessoal e bem-estar e contribuindo para a preparação cidadãos detentores de conhecimentos e competências de que irão precisar como trabalhadores e elementos interventivos da sociedade (Comunicação da Comissão Europeia, agosto, 2007:2). Podemos recorrer ao exposto por Canário, explicando que *“o papel a desempenhar pelos professores, apresentados como decisivos agentes de mudança, articula-se com a necessária “modernização da escola”* (Canário, 2007:133). Podemos ler ainda que a comunicação da Comissão Europeia (agosto, 2007) define a situação atual da formação dos professores como sendo insatisfatória, registando, no geral, as mesmas conclusões publicadas no relatório da OCDE (2004) ao qual veio dar resposta, estabelecendo linhas diretivas para todos os estado membros. Efetivamente os resultados

da Conferência Internacional realizada em Amesterdão, em novembro de 2004 (OCDE, 2004) já demonstravam existir uma deficiente capacidade dos professores em desempenhar a docência com qualidade perante os desafios que a atualidade sócio económica lhes coloca. Em consonância Canário (2007:134), em Lisboa, comunicou verificar-se que os professores têm um défice de competências *“em relação aos desafios com que estão confrontados, ao mesmo tempo que se reconhece a ausência de uma continuidade e de uma articulação coerente ao nível das diferentes etapas dos seus percursos formativos”*.

A Comissão Europeia (2007) reconhece que as mudanças na sociedade e na educação colocam novos desafios aos professores, o que exige não só que adquiram novos conhecimentos mas também que os desenvolvam continuamente. No entanto evidencia a necessidade de haver, simultaneamente, uma formação inicial de docentes de elevada qualidade e um percurso congruente de desenvolvimento profissional contínuo, no qual esteja integrada a inserção na carreira, para que os professores fiquem dotados das qualificações e das competências adequadas aos novos papéis que desempenham será necessário. Este discurso provém da reafirmação feita na Conferência de Lisboa (2007) sobre a urgência em ser garantida a continuidade e coerência dos diversos momentos do percurso formativo dos professores e a necessidade de confirmar a instituição generalizada de períodos de indução profissional, tendo em atenção que o momento de entrada efetiva na profissão se institui como um momento crítico que, em alguns casos se traduz no abandono precoce da profissão. Estas conclusões já tinham sido apresentadas nos resultados do estudo da OCDE (Teachers Matter, 2005:10). Este estudo dá-nos a conhecer que, ao contrário do que acontece noutras profissões, a docência tem uma elevada percentagem de profissionais mais velhos e que no ensino primário e secundário a maioria dos trabalhadores são mulheres, compreende-se assim que uma das conclusões do mesmo refira ser necessário *“transformar, no futuro, o ensino numa opção de carreira atrativa, a fim de se poder recrutar os melhores candidatos”*, sendo verificada, no geral nos países estudados, a necessidade *“de adotar as medidas necessárias para recrutar e conservar um número de homens e mulheres qualificados e motivados na profissão, em especial para preencherem as lacunas nos escalões etários em que se regista uma redução”* (Teachers Matter, 2005:11), É também reconhecido que os incentivos aos professores para que invistam na sua atualização permanente são fracos, tal como é reduzido o investimento na formação contínua de professores. Os resultados do estudo da OCDE (Teachers Matter, 2005) demonstram ainda que não se

verifica a generalização da aplicação de programas de indução profissional e é reduzido o apoio aos professores que tenham dificuldades na sua prática pedagógica.

Na definição das linhas orientadoras e dos objetivos para 2010 compreensivelmente foram tidos em conta os dados deste estudo da OCDE (Teachers Matter, 2005), uma vez que também os resultados do mesmo evidenciaram os seguintes factos: quase todos os países onde o estudo se realizou relatam a existência de défice de competências pedagógicas e dificuldades na atualização das competências dos docentes que lhes permitam enfrentar os novos desenvolvimentos da educação. Esse estudo (Teachers Matter, 2005) expressa ainda que os estados membros comprovam que existe uma coordenação pouco sistemática entre os elementos que integram a formação académica e profissional dos docentes, o que leva a que se verifique incoerência e descontinuidade entre a formação académica e profissional inicial e a integração na profissão e entre a formação em exercício e o desenvolvimento profissional subsequente, estando frequentemente esses processos desenquadrados das necessidades de desenvolvimento e melhoramento das escolas. Relativamente aos novos docentes só metade dos países europeus proporcionam alguma forma de apoio sistemático nos primeiros anos de carreira.

A acrescer aos problemas decorrentes de uma formação e acompanhamento deficitários aos docentes, o atual contexto social leva a que a escola e os professores se debatam com uma multiplicidade e intensificação de funções, em meios escolares crescentemente mais complexos e problemáticos. Pede-se aos professores, como nos alerta Canário (2007:134) que *“de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores facilitadores das aprendizagens e ponham em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade dos públicos escolares”*. Mas se a alteração e o agravamento social não bastasse para tornar mais complexo o trabalho do professor, verifica-se ainda que, como consequência do nível de cuidado que a população estudantil impõe, uma exigência sobre os docentes e sentida de *“uma forma cada vez mais intensa, o assumir responsabilidades educativas e de gestão fora da sala de aula”* (Canário, 2007).

Perante esta realidade a Comissão Europeia (2007) definiu princípios que deverão ser observados pelos políticos dos diferentes estados, dos quais referimos: a formação académica e a formação inicial não podem proporcionar aos docentes os conhecimentos e as competências necessárias para toda a carreira, tendo o desenvolvimento profissional

de ser perspetivado pelos professores como um processo realizado ao longo de toda a vida; essa formação académica e o desenvolvimento profissional deverão ser coordenados no quadro de um sistema coerente a nível nacional, sendo ideal que seja um sistema sem descontinuidades, que integre a formação inicial dos docentes, a integração na carreira e o aperfeiçoamento profissional contínuo ao longo da carreira, onde estão inclusas as aprendizagens formais e informais. Esta recomendação indica também que todos os docentes em início da carreira devem participar num programa eficaz de integração na profissão, ao longo dos primeiros três anos de carreira e que todos os docentes devem dispor, ao longo de toda a carreira, de uma orientação estruturada e de tutoria, feita por docentes mais experientes ou por outros profissionais com experiência relevante.

O desempenho dos professores é assim considerado um factor decisivo na consecução dos objetivos definidos no programa “Educação e Formação 2010”. Este programa, designado como Programa de Trabalho Educação e Formação 2010, constitui o referencial estratégico para o desenvolvimento das políticas de educação e formação a nível comunitário, contribuindo para tornar os sistemas de educação e de formação na Europa uma referência mundial de qualidade até 2010, de acordo com os objetivos estratégicos definidos e no quadro da Estratégia de Lisboa. Destacamos do objetivo estratégico: *“aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na União Europeia”*, pretendendo para isso melhorar a educação e a formação dos professores e dos formadores; desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento; assegurar que todos possam ter acesso às tecnologias da informação e da comunicação; aumentar o número de pessoas que optam por estudos técnicos e científicos e otimizar a utilização dos recursos.

Decorrente da preocupação da Comissão Europeia (2007) em melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes foi dada prioridade nas políticas educativas a um investimento na melhoria da formação dos professores, ambicionando uma qualificação que possibilitasse a capacitação do docente com competências que melhorassem o seu desempenho e abrissem caminho à concretização dos objetivos definidos para a educação até 2010. Referimos que neste momento os olhares e os esforços estão concentrados nas diretrizes definidas pela Estratégia Europa 2020, que tendo como objetivo assegurar a saída da crise económica e financeira e preparar a economia da UE, a Comissão Europeia lançou, em 2010, definiu uma nova estratégia económica para a Europa para a década seguinte, orientada por um crescimento

inteligente, sustentável e inclusivo. Esta estratégia identifica três vetores fundamentais de crescimento que deverão orientar as ações concretas, tanto a nível da UE como a nível nacional: crescimento inteligente (promover o conhecimento, a inovação, a educação e a sociedade digital); crescimento sustentável (tornar a nosso aparelho produtivo mais eficiente em termos de recursos, ao mesmo tempo que se reforça a nossa competitividade); crescimento inclusivo (aumento da taxa de participação no mercado de trabalho, aquisição de qualificações e luta contra a pobreza). É facilmente perceptível que todos os propósitos que visam o crescimento económico e social definem sempre estratégias e objetivos para a educação e formação, dando um peso e responsabilidade colossais aos governos de cada estado, relativamente à definição das políticas educativas e, conseqüentemente ao trabalho feito nas escolas e ao desempenho dos professores, esperando-se que sejam um dos principais agentes de mudança da sociedade, preparando cabalmente os futuros cidadãos.

É assim compreensível que ao nível da publicação de normativos em Portugal seja evidente a expressão destas preocupações e a intenção legislativa de procurar dar resposta a uma tão grande necessidade de reestruturação da vida escolar. Para ser possível *reestruturar as escolas*, no entender de Hargreaves (1998) será forçoso encontrarem-se respostas para as necessidades de aprendizagem que emergem na idade pós-industrial e pós-moderna e para a necessidade de flexibilizar as estruturas de escolaridade, de modo a facilitar a satisfação das necessidades de aprendizagem dos alunos.

A Indução na Legislação Portuguesa

O estado português tem produzido diversa legislação que se enquadra nas preocupações europeias e nas recomendações da Comissão Europeia relativas ao início de carreira e à formação de professores.

O sistema de formação de professores, no atual enquadramento político português tem princípios estruturantes fundamentados nos princípios enunciados pela Comissão Europeia, propondo a integração da formação inicial, do período de indução e da formação em serviço como vetores da política de formação de professores em Portugal. As orientações contidas na legislação portuguesa dão primazia à necessidade de uma qualificação de nível superior para todos os professores, substanciada em currículos centrados nos resultados das aprendizagens, firmados pelo desempenho docente, na

qualificação que tem por base a investigação, na aquisição de qualificação em contextos reais e na criação de parcerias entre as instituições de formação e as escolas (Ministério da Educação, 2007).

Os efeitos negativos da desarticulação e descontinuidade entre a formação inicial e a formação contínua e da ausência de dispositivos de inserção de professores principiantes têm sido sentidos em Portugal, verificando-se que, apesar de haver enquadramento legal, em normativos publicados prevendo a implementação de medidas no sentido de resolver estas problemáticas, são efetivamente poucas as aplicações práticas em contexto real das medidas preconizadas.

A formação de professores está regulada pelo Decreto-Lei 344/89, normativo que assente na Lei de Bases do Sistema Educativo. Define a formação profissional dos professores e determina os princípios gerais, a natureza, formas de planeamento e coordenação destas. De acordo com o estabelecido a formação inicial deve prover: a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de perceção de princípios; a formação científica, tecnológica, técnica e artística na respetiva especialidade; a formação científica no domínio pedagógico-didático; o desenvolvimento progressivo de competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica; o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica, indo assim ao encontro do definido como perfil profissional, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Com efeito o perfil geral e o perfil específico das competências profissionais dos professores que constam neste normativo foram elaborados com base nos aspetos enumerados no Decreto-Lei 344/89.

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, tendo também como referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo. Este decreto-lei define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e estabelece que para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio, é indispensável a posse deste título para o exercício da docência. O Decreto Regulamentar n.º 3, de 21 de janeiro de 2008, alterado e republicado pelo Decreto Regulamentar n.º 27, de 6 de outubro de 2009, vem estabelece o regime da prova de

avaliação de competências e conhecimentos, prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Atestando o esforço para elevar o nível de qualificação dos professores, com a intenção de fortificar a qualidade da sua preparação e valorização do estatuto profissional, foi adequada a estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior ao Processo de Bolonha, provendo a obtenção do nível de mestrado.

A Comissão Europeia na comunicação publicada (agosto, 2007) dá evidência à falta de apoio aos professores nos primeiros anos de exercício das suas funções, alertando para as consequências dessa realidade, nomeadamente a possibilidade de comprometimento da qualidade do ensino, de causar a desilusão e de marcar de forma muito negativa o desenvolvimento profissional do novo professor. Sendo o início da carreira uma etapa fundamental e determinante para o percurso profissional, quer pelas dificuldades que apresenta, quer pelo gorar de expectativas, tornou-se imperioso para os países comunitários tomar medidas que apoiem os professores principiantes, de modo a melhorar a qualidade do ensino e a manter na profissão os jovens que optaram pela docência.

Neste sentido em Portugal foi legislado o período de indução profissional, havendo referências a esta fase profissional no: Decreto-Lei n.º 344/89 (artigo 26º ponto 2.); Decreto-Lei n.º 139-A/90 (preâmbulo); artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, com alterações no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro; no Despacho n.º 21666/2009 e no artigo 27º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008. Apesar de contemplado no Estatuto da Carreira Docente desde 2007 (Decreto-Lei n.º 15/2007), apenas foi regulamentado em setembro de 2009, aquando da publicação do Despacho n.º 21666/2009. O Despacho n.º 21666/09 prevê que o período probatório tem a duração de um ano, destinando-se aos professores que concluíram a formação inicial, correspondendo ao primeiro ano de exercício efetivo de funções como professor. O processo de indução em alguns países é diferente do período probatório, uma vez que este pressupõe que haja avaliação. No entanto, no contexto nacional, o período de indução e o período probatório ocorrem em simultâneo. Deste modo o período probatório é cumprido pelos professores na primeira escola onde exerçam no início da carreira, estando delineado para constituir um requisito de acesso à carreira docente. Tem como objetivo promover, nos contextos de trabalho, apoio aos docentes em início de carreira no trabalho pedagógico e na sua integração e participação na escola. É ainda objetivo do período probatório avaliar a capacidade de adequação do docente ao perfil

de desempenho profissional exigível definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.

Com efeito o período probatório definido pela lei portuguesa corresponde à fase mais intensa do processo de socialização e desenvolvimento profissional dos professores, que ocorre precisamente aquando da sua integração na realidade profissional, sendo clara e evidente a necessidade de um acompanhamento coerente e sistematizado que possibilite a superação das dificuldades, angústias e receios durante esta etapa de aprendizagem da profissão. Precisamente o acompanhamento e apoio definidos no Despacho n.º 21666/09 abarcam o plano didático, pedagógico e científico, prevendo a figura do professor mentor no contexto onde o neófito inicia as suas funções. As competências definidas para o professor mentor de apoio ao docente em período probatório, que constam neste normativo, têm como objetivo apoiar e acompanhar o processo de socialização docente no primeiro ano de profissão. As competências do tutor são: apoiar na elaboração e acompanhar a execução do plano individual de trabalho, nas componentes científica, pedagógica e didática; apoiar na preparação e planeamento das aulas e na reflexão sobre prática pedagógica, procurando a sua melhoria; avaliar o trabalho individual desenvolvido, no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente e elaborar relatório circunstanciado da atividade desenvolvida pelo professor ao longo do ano, incluindo os dados da observação de aulas.

A avaliação do docente em período probatório está legislada no Decreto Regulamentar n.º 2/2008 (artigo 27.º), visando superar eventuais deficiências, diagnosticar e resolver dificuldades relativas a atitudes, comportamentos e estratégias do desempenho do docente, bem como reconhecer êxitos conseguidos e ainda detetar as dificuldades experimentadas no domínio científico, pedagógico e didático e planear a forma adequada de as corrigir ou ajustar. A avaliação baseia-se no cumprimento de um plano individual de trabalho, na observação de aulas, em reuniões entre avaliador e avaliado, num relatório detalhado elaborado pelo professor tutor da atividade desenvolvida e ainda da autoavaliação do professor em avaliação.

Flores e Ferreira (2009), referindo-se o período probatório colocaram quatro questões essenciais que necessitam de ser discutidas no âmbito deste período de transição de aluno a professor: É possível articular as normas desta recente legislação com os princípios do trabalho colaborativo e a mentoria?; Quais são as expectativas e as preocupações dos professores principiantes e dos professores experientes relativamente à nova legislação e aos constrangimentos associados à cultura de escola e à sua gestão?;

Como podem ocorrer processos de mudança internos se levarmos em conta a forte influência das culturas profissionais e burocracia organizacional das escolas? Que implicações estas têm no papel e na formação dos mentores? Possivelmente as respostas a estas perguntas só serão possíveis quando for generalizada a implementação do período probatório com o acompanhamento aos novos professores previsto na lei.

O quadro normativo que implementa o período probatório, ao definir com clareza os objetivos do referido período, as funções do professor de apoio e o modo como deve proceder para executar a sua tarefa de uma forma eficaz, leva-nos a compreender que, em termos legislativos, o acompanhamento do professor principiante, durante o período probatório, está projetado para promover a integração do professor principiante na escola e nas tarefas escolares sendo as funções do professor de apoio/tutor as inerentes a um processo de supervisão e coaching.

Podemos sintetizar afirmando parecer-nos que os normativos da legislação portuguesa que visam a implementação do apoio e acompanhamento ao professor em princípio de carreira contém ideias convergentes com a literatura produzida sobre esta problemática e com o evidenciado pelos resultados de estudos realizados noutros países onde a política de implementação de programas de indução está a ser aplicada, de onde nos chegam resultados assegurando que os programas de indução trazem um aumento do sucesso dos professores principiantes, melhoram o seu desempenho docente e contribuem para a diminuição das taxas de abandono da profissão. Refira-se que estes programas diferem na forma de conceção e como são organizados, diferindo também no tempo de duração e nas estratégias de formação. Em Portugal, apesar de estar legislado, tem-se verificado um desfasamento entre o quadro legal e a prática, não tendo a operacionalização destes normativos legais sido ainda executada (Flores e Ferreira, 2009). Os exemplos de programas de acompanhamento dos jovens professores no primeiro ano de inserção na profissão continuam a ser quase inexistentes, pelo que ainda não é possível aos professores iniciantes serem integrados num programa de integração na profissão que pudesse “*constituir uma oportunidade formal para projetar uma fase importante na carreira dos professores*” (Pereira, 2009:7). Também ainda não foi implementada a avaliação de desempenho no final do período probatório, depois de ter sido cumprido o apoio e acompanhamento ao longo do ano de inserção na profissão.

Desenvolvimento Profissional – A formação num processo articulado e contínuo

Parece-nos ser adequado realizarmos um enquadramento teórico que tenha o seu início numa revisão da literatura sobre formação de professores, contendo a formação inicial, a inserção na profissão e a formação contínua. Iniciaremos essa revisão da literatura analisando os documentos emanados pela Comissão Europeia (2007) (Comunicações da Comissão Europeia, Comunicações da Conferência de Lisboa, Estratégia de Lisboa – 2010), que manifestam as preocupações dos estados membros da União Europeia, sobre a formação de professores, relativamente à qualidade do ensino e às questões relativas à carreira docente. São ainda tidos em atenção os normativos legais de nosso país. Pensamos ainda ser oportuno fazer uma abordagem à dialética pessoalidade/profissionalidade, dando num ponto destaque à etapa profissional de início da carreira.

Da formação inicial à formação continua

Formação de Professores – potencialidades e aspetos críticos

A formação de professores sendo um conceito abrangente e de difícil consenso, define-se por ser uma forma de ensino profissionalizante para o ensino, pressupondo “*um encontro entre pessoas adultas, numa interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou mais menos delimitado*” (Marcelo, 1999:22), numa combinação de formação académica com formação pedagógica.

Tendo por base a definição de formação referimos os pontos críticos da formação de professores apresentados na Conferência de Lisboa por Canário (2007) na comunicação que fez e que se consubstanciam, para o autor, na pouca valorização da identidade do professor e das suas especificidades, na forma como a formação de professores articula as dimensões individual e organizacional da profissão docente; na necessidade de existir coerência entre os percursos formativos e os percursos profissionais e na falta de articulação dos tempos e espaços de formação com os tempos e espaços de trabalho. A inexistência de uma articulação coerente e continuada das políticas e das práticas de formação de professores, na opinião de Canário (2007:141), está patente “*na “incomunicabilidade” entre os sistemas de formação inicial e contínua, na inexistência*

de indução profissional, na predominância de um modelo escolar “académico” na formação inicial, numa localização diferenciada das componentes ditas “teóricas” e “práticas” da formação” e ainda na localização da formação contínua em sedes exteriores à escola.

Em consonância com os pontos críticos identificados por Canário (2007) surge o parecer de Roldão (2007:45), ao afirmar que a dissociação entre formação inicial e contínua será uma das causas, em Portugal, do “*vazio de produção de conhecimento profissional sustentado*”. Numa linha coerente com Canário, Roldão (2007:45), na comunicação que fez na Conferência de Lisboa, assinalou os aspetos da formação de professores que considera críticos no nosso país:

- (1) “a incomunicabilidade destes dois sub-sistemas – formação inicial e contínua;*
- (2) a inexistência, apesar de prevista na legislação, de efetiva indução profissional;*
- (3) a predominância do modelo escolar académico na formação inicial, segmentador da dimensão teórica e da dimensão prática, com tendencial subvalorização desta última;*
- (4) a tendência para a localização e responsabilização diferenciada das componentes ditas teórica (instituição formadora, docentes de ensino superior) e prática (escolas de acolhimento e seus professores) da formação inicial, geralmente com frágeis dispositivos de integração;*
- (5) a localização da formação contínua em sedes exteriores à escola, com conseqüente desresponsabilização da instituição escola pela formação dos seus docentes;*
- (6) a inexistência de dispositivos de regulação e prestação de contas face à formação oferecida – pelas instituições formadoras e centros – e dos seus contributos para a melhoria da ação – por parte das escolas e professores”.*

A incomunicabilidade entre as instituições de formação inicial e contínua, primeiro ponto crítico enumerado por Roldão, seria ultrapassada se fossem percorridos os caminhos necessários para serem criadas condições que possibilitassem um percurso contínuo e coerente da formação de professores, de acordo com o defendido por Canário (2007). Refere o autor que esse caminho passa pelo estabelecimento de parcerias de formação entre instituições formadoras e escolas e por eleger a formação de professores um dos elementos da organização das escolas e dos seus projetos. Como possibilidade de resposta ao aspeto negativo indicado por Roldão e Canário da formação contínua estar

entregue a entidades externas à escola, é oportuno referirmos a opinião de Nóvoa (2009), que argumenta que esse facto traz como consequência a desresponsabilização dos docentes e das escolas pela formação, vindo precisamente reforçar a ideia de que a formação de professores deverá “*ser construída dentro da profissão*”, assentando nos seguintes princípios: ter cariz eminentemente prático, ser focalizada nas aprendizagens, no trabalho de sala de aula, no estudo de casos e na busca de soluções. Esta forma de formação, de acordo com o que defende Nóvoa (2009) permite a construção de um conhecimento profissional, à inovação e à responsabilização profissional. Já anteriormente Nóvoa (1995) alertava para o facto de os processos de produção do conhecimento profissional, construído no dia a dia da prática pedagógica, não serem tidos em conta nas práticas de formação de professores, privilegiando-se uma metodologia de transmissão e assimilação de conteúdos e conhecimentos trazidos por entidades e investigadores exteriores aos contextos reais da docência, sendo ignorados os saberes e descurados os interesses e as necessidades práticas dos professores. Justificando a necessidade de trazer a formação para dentro da profissão, Canário (2007:141) assegura que, “*no limite, pode afirmar-se que o problema da formação de professores se resolve, em larga medida, através da intervenção direta no modo de funcionamento das escolas, onde se encontram os mais importantes formadores, ou seja, os professores mais experientes*”. Tardif (2000:12, *apud* Corrêa, 2012:6) corrobora esta ideia expressando que “*a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitário*”. Acrescenta que a prática docente é, “*na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho*” e que, na pior das hipóteses, a prática docente será “*um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente*”. Côrrea (2012), recorrendo a Tardif (2000), afirma ser necessário que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores. Centralizar a formação dentro da profissão docente e nas escolas remete-nos, necessariamente para Alarcão (1996c) e a dimensão da reflexão sobre a ação e na ação. Afirma a autora que só a abordagem reflexiva na formação dos professores poderá possibilitar “*o desenvolvimento de um paradigma eficaz que resolva um dos principais dilemas em formação de professores: a legitimação da integração das teorias e práticas no desenvolvimento profissional*” (*apud* Pereira: 2006:24).

Na discussão sobre a formação de professores e em que alicerces se deverá firmar, surge a dimensão do professor como pessoa, trazida para a ribalta por Nóvoa (2007). Para o autor a formação de professores tem de dar especial atenção à “*pessoalidade*” que está sempre presente na docência e que se revela na capacidade de cada professor em comunicar e em se relacionar. É pelas histórias de vida dos professores que as novas propostas para a formação de professores e sobre a profissão docente deverão assentar, segundo o que pensa Nóvoa (2007), alegando ainda que a formação de professores, com o objetivo de mudança e melhoria da qualidade do ensino, não fará sentido sem que haja uma referência específica ao modo como o adulto viveu as situações concretas do seu próprio processo educativo.

Formação Inicial

Tendo em conta que formação inicial e formação contínua são duas fases de um todo que se configura como formação de professores, parece-nos, após o enquadramento que fizemos sobre a formação de professores, necessário percorrermos opiniões de autores e investigadores sobre a formação inicial e contínua, de modo a percebermos a necessidade de haver uma estreita articulação entre estas.

A formação inicial assume-se como um processo pelo qual, o professor aprende e desenvolve habilidades inerentes à sua prática docente, com a finalidade de obter uma habilitação que o qualifique como profissional. Mas ser professor é mais do que ter uma qualificação profissional, pois o professor é um elemento essencial na promoção do sucesso educativo, numa escola concebida como uma organização social, com uma cultura própria e com um público escolar socialmente e culturalmente heterogéneo, compreendendo-se a atenção que deve ser dada à preparação do futuro professor e à qualidade da sua formação inicial (Moraes, Pacheco e Evangelista, 2003).

Sabe-se que a formação inicial de professores por si só não é suficiente para um desempenho eficaz da docência, reconhecendo-se no entanto, entre outros aspetos, como fundamental nesta fase de aprendizagem, o desenvolvimento no futuro professor da predisposição para aprender ao longo da vida, como o expresso por Estrela e Estrela (1977) ao afirmarem que “*é necessário que a formação inicial seja apenas uma propedêutica à formação permanente. Para isso é indispensável que aquela tenha contribuído para a aquisição de hábitos de pesquisa e de um desejo de renovação*” (Estrela e Estrela, 1977: 68-69).

Reconhecendo-se que a formação inicial é apenas uma etapa no percurso do profissional, e tendo em atenção o afirmado por Canário (2007:141) é essencial que nesta fase do percurso formativo seja reconhecida a *“importância decisiva da articulação e do estabelecimento de parcerias entre as instituições formadoras e as escolas, na tentativa de resolução do “velho” e sempre renascido problema da articulação entre a teoria e a prática e da “transferência” dos resultados da formação para o campo do desempenho profissional*”, bem como a importância da experiência profissional em situação real, pelo que se considera que a prática pedagógica da formação inicial deverá promover o envolvimento dos professores das escolas, os formadores e os formandos numa dinâmica formativa em que os papéis são reversíveis.

Os primeiros contactos com a docência ocorrem durante a formação inicial, ainda como alunos, através dos estágios, onde vão tomando conhecimento da realidade escolar. Todavia esses contactos muitas vezes não proporcionam um efetivo “estar” na escola, um verdadeiro confronto com a realidade, pelo que podem não ser um contributo significativo para a aprendizagem da docência, pelo que Zeickner (1995) defende que estes momentos de contacto dos alunos em formação inicial com a escola devem ser realizados em estágios que possibilitem uma vivência integral da realidade do contexto onde estagiam, permitindo que o aluno conheça toda a dinâmica escolar e não apenas uma parte dela.

Muito embora reconhecendo-se que o aprendizado de ser professor se inicia antes da entrada do formando numa instituição de formação inicial, como reflexo das suas vivências com aluno, do que observou nas escolas que frequentou, do que viveu e é como pessoa (as suas crenças, valores, ideias, saberes), é identificado como um dos problemas da formação inicial a fraca valorização dada à personalidade dos formandos, (Canário, 2007), uma vez que escolas de formação inicial em Portugal *“tendem a ser cegas relativamente ao valor formativo das anteriores experiências escolares dos futuros professores, o que as torna incapazes de proceder à análise crítica e reconstrução da imagem que os estudantes já têm do ofício de professor”* (Formosinho, 2001:50 *apud* Canário 2007:141).

Podemos afirmar que preparar um professor implica que as metas e finalidades da formação inicial incluam as *“dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências, e atitudes ou disposições”* (Marcelo, 1999:81). Refere também ser necessário que o professor desenvolva *“um compromisso com a ideia que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os*

alunos para que sejam bons cidadãos” (Marcelo, 1999:81). Podemos afirmar que, de acordo com o enunciado por Moraes et al (2003:88), “os objetivos e os conteúdos da formação inicial precisam, de ser pensados à luz das novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social que se quer da escola, quanto da perspectiva do profissional reflexivo”.

A indução: o elo entre a formação inicial e a contínua

A necessidade de, após a conclusão da formação inicial, os novos professores terem à entrada na carreira docente apoio durante um período de indução é-nos comunicada por Esteves (2006). O período de indução a que se refere Esteves é, no dizer de Tickle (2000), a fase que articula a formação inicial com a entrada na carreira e a aprendizagem ao longo da vida. Durante o período de indução, pressupões-se, de acordo com Flores (1999) que o professor principiante compreenda e interiorize os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos que estão associados ao desempenho docente. Para que a fase de início de carreira seja uma transição securizante e menos angustiante, Marcelo (1999) defende a criação de programas de inserção em que haja a presença de mentores, tutores ou orientadores para acompanhar o professor iniciante nos primeiros anos de carreira nos contextos que os recebem. Segundo Marcelo (1999:26) trata-se de uma *“etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência”*. Refere como objetivos dos programas de indução *“melhorar a ação docente; aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação; promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores principiantes; satisfazer os requisitos formais relativos à iniciação e à certificação; transmitir a cultura dos sistemas aos professores principiantes”* (Marcelo, 1999:122). Acerca dos programas de indução Portella (2012) refere, citando Marcelo (1999) que há programas de indução centrados na escola e outros centrados no apoio aos professores principiantes por professores mais experientes (mentores). Os primeiros visam o desenvolvimento de atividades que estejam integradas no contexto e às questões da escola onde exerce o professor principiante, enquanto que os programas centrados nos professores principiantes não são desenvolvidos em ligação direta com o contexto onde está a trabalhar o professor, podendo mesmo ser realizados em centros de formação

ou por universidades. Nesta linha de pensamento é necessário que os novos professores tenham acesso a planos institucionalizados, sistemáticos de desenvolvimento profissional, geridos e subsidiados pela administração que estejam inseridos nas políticas educativas, de modo a que *“os novatos tenham à disposição professores mais experientes que os auxiliem no planeamento, desenvolvimento e tomada de decisões”* (Marcelo, 1999: 121). Cunha (2012) afirma que a centralidade dada às experiências de acompanhamento e formação dos professores iniciantes remete-nos para a existência de iniciativas institucionais nesse sentido, sendo claro que o *“processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual dos mesmos, mas um desafio institucional das políticas públicas”*, tendo em conta que os primeiros anos de docência *“são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”* (Marcelo, 2009:20, *apud* Cunha, 2012:2).

Perante os resultados dos vários estudos realizados sobre a inserção dos professores na profissão que destacam a importância do acompanhamento dos neófitos e tendo presente as linhas orientadoras da Comunidade Europeia para a qualidade da educação e formação docente, que também elas, reafirmam a necessidade de se dar especial atenção a esta fase da carreira docente, é justificável (e necessário) que o poder político faça um investimento institucional de forma a dar resposta a esta necessidade premente. Uma das estratégias mais utilizadas para o acompanhamento dos professores principiantes é a existência de mentores e tutores (Cunha, 2012). Esta estratégia potenciando a experiência e os saberes dos professores mais experientes, permite que estes acompanhem de uma forma formativa, reflexiva e construtiva os colegas em início de carreira, contribuindo para a diminuição dos níveis de frustração e desmotivação e da angústia no professor principiante. Facilmente se entende que a implementação destes programas de indução evita prejuízos económicos e o impacto negativo das ações do professor principiante no sistema educativo, contribuindo para elevar a qualidade do ensino, ao permitir que os professores desenvolvam a sua profissionalidade motivados e integrados na profissão.

Formação Contínua

Ao falarmos sobre a educação e referindo-nos à qualidade, pensamos logo em formação contínua de professores, que também é considerada, juntamente com a formação inicial e a indução, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. A formação

contínua tem por objetivo complementar e atualizar a formação académica ou profissional dos profissionais, através da aprendizagem e desenvolvimento em determinados domínios: saberes científicos, técnicos ou artísticos em aspetos pontuais.

Partindo desta conceção de formação contínua e estando sobejamente identificados os desafios que são colocados atualmente aos docentes, compreensivelmente maiores e mais diversificadas são as necessidades de atualização dos docentes de modo a ser-lhes possível dar resposta a esses novos desafios, que os confrontam com as novas exigências trazidas para o ensino, decorrentes da evolução da sociedade. Nesta linha de pensamento temos Passalacqua (2012) ao considerar que a formação contínua pode, de uma forma mais imediata e estratégica, contribuir para a preparação do docente de modo a que possa suprir as necessidades apresentadas pela educação atualmente. No entanto e de acordo com diversos autores (Candau, 1996; Nóvoa, 2009; Imbernón, 2009; Andrade, et al., 2010, *apud* Passalacqua, 2012:2), afirma Passalacqua (2012) que os cursos de formação continua oferecidos aos professores, são descontinuados, desarticulados e descontextualizados do âmbito escolar, o que impossibilita que os docentes no seu contexto de trabalho façam uma reflexão crítica sobre as dificuldades enfrentadas e as possíveis formas de solucionar os problemas que os contextos lhes colocam.

A mudança desejada para a reestruturação das escolas, sendo uma preocupação dominante, impõe o desenvolvimento da capacidade de resposta às atuais exigências de uma escola inclusiva. A busca de resposta terá de ser assente numa formação contínua que incida sobre o professor e a sua aprendizagem, em que ele próprio seja o *“transformador no seu propósito e nos seus resultados”* (Flores e Simão, 2009:100), sendo importante e urgente que essa aprendizagem do professor se reflita não apenas no contexto de sala de aula, mas também na mudança social *“em que a escola constitui uma força motora”* (2009:100).

A formação contínua não poderá ver perspetivada como uma forma de acumular cursos, conhecimentos ou técnicas, devendo assentar no resultado de um trabalho de reflexão sobre as práticas docentes, ou seja a formação deve ser pensada a partir da reflexão e interação realizadas na prática profissional (Passalacqua, 2012:2).

Podemos assim afirmar que a formação contínua, *“formal ou não formal, deliberada ou não deliberada, impõe-se como importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local”* (Canário,

2007:141). Entende-se a premência de ser dada prioridade estratégica à formação contínua por forma a que a escola se torne, simultaneamente, “*qualificante*” e “*aprendente*”, podendo desta forma estar preparada para acompanhar as alterações sociais e económicas da sociedade onde está inserida.

Poderemos sintetizar afirmando que para um bom desempenho da função docente os professores para além de serem detentores de uma sólida formação de base, devem estar disponíveis para “*uma formação contínua e continuada*”, não podendo a formação contínua ter apenas como destinatários os professores a nível individual, mas também as escolas onde exercem a profissão (Moraes, Pacheco e Evangelista, 2003:110). Afirmando estes autores, citando Correia (1997) que para tal se concretizar a “*formação contínua não pode ser uma formação qualificadora, mas tem de ser uma formação qualificante*” (2003:110).

Desenvolvimento profissional – o conceito

Tendo-se realizado uma pesquisa da literatura relativa à formação de professores, numa abrangência que engloba a formação inicial, a inserção na carreira e a contínua, realizada num contínuo articulado entre as duas fases de formação, desembocamos num novo conceito e uma nova representação da formação profissional: desenvolvimento profissional. O conceito de desenvolvimento profissional como um todo subsequente e consequente é visível na expressão de Canário: “*os professores aprendem a sua profissão nas escolas, mas não principalmente nas escolas de formação inicial, como se geralmente se pensa. Da aprendizagem de ser professor faz parte integrante a construção de uma experiência escolar, primeiro como crianças e jovens, depois como futuros professores nas escolas de formação inicial e, mais tarde, ensinando crianças e jovens, nas escolas onde exercem a sua profissão*” (2007:141). Podemos enriquecer esta ideia com a opinião de Lima (2006:10, *apud* Corrêa, 2012:3) quando refere que o “*início da docência é visto como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um continuum, do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação profissional específica (que tem sido denominada formação inicial), a iniciação na carreira e a formação contínua*”. Igualmente temos o conceito de desenvolvimento profissional definido por Day (2001) como um processo através do qual os professores revêm, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os

morais próprios do ensino. Prossegue assegurando que nos contextos de trabalho esse processo desenvolve o conhecimento, a inteligência emocional e as destrezas essenciais para uma reflexão, planificação e prática eficaz do ensino, ao longo das diferentes fases da sua vida profissional. Acrescenta que o desenvolvimento profissional envolve todas as expectativas espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientes planificadas, quer tenham sido realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou escola, contribuindo para a qualidade da educação na sala de aula. A ideia de desenvolvimento profissional é apresentada por Marcelo e Vaillant (2009) como uma construção do conhecimento que se faz ao longo da vida. Estes dois autores diferenciam o conceito de desenvolvimento profissional das noções de formação em serviço e formação contínua ou permanente, porque pressupõe uma visão de continuidade, onde é totalmente esbatida a distinção entre formação inicial e formação contínua dos professores. Este conceito de desenvolvimento profissional, para além de ser um processo realizado a longo prazo, possibilita ao professor diferentes oportunidades e experiências formativas, aprender de forma ativa, em contextos concretos, de modo a que possa utilizar as suas experiências formativas na sua prática docente, numa matriz eminentemente colaborativa e reflexiva, que visa a mudança, podendo ser realizado em diferentes formatos. O desenvolvimento profissional, de acordo com Alarcão e Roldão (2010), é um processo de mudança conceptual de desenvolvimento de adultos, realizado numa lógica construtivo-sistémico, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-ação. Recorrendo a Marcelo (1999:137 e 138) podemos encontrar diversas definições de diferentes autores, definindo as diversas dimensões do desenvolvimento profissional, sintetizadas por Marcelo. A saber: o “*desenvolvimento pedagógico*”, como aperfeiçoamento do ensino do professor; o “*conhecimento e a compreensão de si mesmo*”, que pretende que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio; “*desenvolvimento cognitivo*”, que se refere à aquisição de conhecimentos e ao aperfeiçoamento de estratégias de processamento da informação, por parte dos professores; “*desenvolvimento teórico*”, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente, referindo ainda o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da carreira, relativos, respetivamente, à realização de investigação e à adoção de novos papéis docentes.

Sintetizando, encontramos nos resultados ao Inquérito Internacional da OCDE (2005) sobre Ensino e Aprendizagem expressos no TALIS (no qual Portugal participou) que um

maior desenvolvimento profissional dos professores leva a uma maior autoeficácia, dotando os professores de um mais amplo leque de métodos a aplicar na prática em sala de aula, tendo como consequência um ensino mais eficaz, por o professor deter mais competências que lhe permitem analisar e resolver os problemas com que se depara nas suas turmas e na escola. Deste modo entende-se que o desenvolvimento profissional conduz à construção da identidade e do conhecimento profissional, mas é também o resultado dessa construção, numa dinâmica que Imbernón afirma passar pelo professor ir “*assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, como mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros*” (Imbernón 2010:77, *apud* Caetano, 2012:7).

Desenvolvimento Profissional - processos de socialização e identidade profissional

Para compreender o desenvolvimento dos professores e os modos de construção do conhecimento e identidade profissional é necessário entender os processos de socialização dos professores. Os estudos feitos sobre socialização profissional tiveram inicialmente uma abordagem assente na psicologia cognitiva, chegando-se aos estudos que abordam a socialização dos professores numa perspetiva sociológica. Acerca da socialização docente destacamos os estudos de Braga (2001), que evidenciaram ser um processo de aquisição de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos inerentes à cultura do grupo profissional dos professores. A socialização docente tem duas dimensões, de acordo com o defendido por Woods (1999): dimensão a pessoal e a social, numa interação permanente e indivisível. De uma forma diferente, mas evidenciando igualmente a interação pessoa/social, são indicados por Zeichner e Liston (1985) seis fatores que determinam a socialização do professor: a primeira infância (o ser aluno), os avaliadores que o professor encontrou no seu percurso escolar, os colegas, o papel de familiares, a cultura escolar e estrutura da burocracia das escolas. Podemos afirmar que o processo de socialização deve ser entendido como um *continuum*, ao longo de toda a vida de qualquer indivíduo. Neste processo o indivíduo vai construindo a identidade social e profissional, numa articulação entre a noção de identidade individual e coletiva, que leva à construção de identidade social (Dubar, 1997).

Referindo-se à integração dos jovens professores na docência e à forma como se processa a sua socialização docente Pereira (2006:51) afirma que “*os professores*

recentemente integrados no mundo da profissão mudam à medida que são socializados para desempenhar os seus papéis, de acordo com as normas sociais e particulares da escola". A autora destaca o papel da escola onde os jovens professores iniciam as funções docentes, explicando que a função da escola é a de *"transmitir valores e conhecimento para assegurar a estabilidade social"* (2006:51). A investigadora refere ser esta a perspetiva que conduz ao paradigma de socialização normativa que permitirá ao professor neófito interiorizar as formas de conduta, adaptando-se com maior facilidade ao novo contexto. Conclui a autora que se a escola e as práticas dos professores não se adaptarem às mudanças sociais, tornam-se disfuncionais (2006). Inerente ao processo de socialização dos professores, e como resultado das interações entre o professor e o grupo social onde exerce, acontece a construção da identidade profissional, que é uma das componentes básicas da prática docente e das representações dos professores. A forma como os professores se desenvolvem profissionalmente, constroem a sua identidade e os seus saberes profissionais está estreitamente relacionado com um processo de socialização complexo, constituído por descontinuidades e continuidades. Neste sentido Dubar (1997:105) refere que *"a identidade é o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições"*. Para este autor há dois processos que determinam a construção da identidade: o biográfico, que tem a ver com a forma como o indivíduo se vê, e o relacional, que é relativo à construção da identidade do outro, numa interdependência intemporal e dialética. Dubar (1997) explica ainda que é na interação entre as trajetórias individuais e os contextos sociais, culturais, institucionais e pessoais, que as identidades são construídas, num duplo movimento que envolve a identidade atribuída pelo outro, que me diz quem sou, e a identidade construída por mim através do olhar do outro. Afirma ainda que quando o professor sente que o trabalho realizado não é "visto" pelos outros significativos na instituição, a escola não é percebida por ele como um espaço favorável à legitimação e identificação com a docência. Defende que a identidade é o que uma pessoa tem de mais valioso (Dubar, 1997). Nóvoa (2007) vai mais longe ao defender que a construção da identidade profissional só será possível ouvindo a voz dos professores no debate público sobre a educação, no que define como o *"regresso dos professores"*, de modo a que o controlo da profissão seja assumido pelos profissionais de educação, dado especial enfoque à necessidade de trazer para *"dentro da profissão docente"* a formação e a investigação

sobre docentes e ensino. Alega que essa voz tem de se fazer ouvir, não só no debate público, mas também nas questões centrais da profissionalidade de professor, que se definem como um “*processo identitário*”, descrito como um conjunto de dinâmicas e interações que caracterizam a maneira como cada professor se sente, reconhece e assume a sua forma de ser professor. Acrescenta ainda que a identidade profissional dos professores não é um resultado acabado, é antes um espaço de construção de formas de “*ser e estar na profissão*”, daí a designação “*processo identitário*”. A identidade profissional, ou melhor, o *processo identitário* passa também pela capacidade de o professor exercer a sua função com autonomia (Nóvoa, 2007), verificando-se que o que o professor ensina está intrinsecamente dependente do que é como pessoa. Nóvoa cita uma questão de Laborit (1992) que encerra a problemática desta interdependência (indissociável) pessoa/professor: “*Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?*” (Nóvoa, 2007:17). Aceita-se como certeza que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Concordando com a ideia de que a pessoalidade interfere na profissionalidade Freire (1996) revela-nos a sua convicção de que as vivências do professor como aluno são determinantes para o seu ser professor. O autor acrescenta que “*é interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor*” (1996:100).

No processo de construção de ser professor, o conceito de profissionalidade está particularmente adequado ao estudo das relações entre sujeito/instituição (Ambrossetti, Almeida e Calil, 2012). Este conceito sugere uma nova visão do papel de professor, colocando-o como um sujeito ativo que olha além das perspectivas normativas, dos modelos teóricos produzidos exteriormente à profissão. Um profissional atuante procura compreender a complexidade da profissão e ver a construção social que emerge da interação das pessoas que fazem parte de uma instituição escolar. Afirmam as autoras que compreender a profissão docente como uma construção feita na ação e pela ação de todos os que agem num espaço institucional, construindo a própria profissão e a vida escolar, leva-nos a considerar as relações “*entre as características pessoais, os percursos de formação e os contextos de exercício profissional dos docentes na construção da sua profissionalidade*” (Ambrossetti, Almeida e Calil, 2012:2). Citam Sacristán (1991:65) como um dos primeiros autores a utilizar o conceito de

profissionalidade na análise da docência, entendido como “*a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor*”. Para definirem profissionalidade recorrem ainda a Imbernón (1998:14) que entende a “*profissionalidade como sendo as características e capacidades específicas da profissão, e por profissionalização o processo socializador de aquisição dessas características*”. Contreras (2000:74) sintetiza a expressão “*profissionalidade*”, referindo-se “*às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*”.

A dialética entre personalidade e profissionalidade é expressa numa dimensão diferente, ao remeter-nos para as diversas concepções de professor enunciadas por Canário (2007), ou seja, para as diferentes formas de entender a função dos professores e, conseqüentemente, o profissionalismo docente. Afirma o autor que perante a singularidade de cada ser humano e de cada situação educativa a mera aplicação de procedimentos uniformizados e previamente testados torna-se insuficiente. Isto conduz-nos a uma concepção de professor, não como mero executante mas de analista simbólico (prático-reflexivo, investigador, produtor de sentido), que exerce a sua ação profissional em contextos marcados pela complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade, em que emerge a importância das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional na ação. As diferentes concepções sobre ser professor enumeradas por Marcelo (1999:30) variam “*em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações, podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc*”. O autor continua dando-nos a conhecer que “*uma profissão que não se define pela simples capacidade de executar, integra, necessariamente, uma capacidade crítica e uma responsabilidade moral*”, o que, como argumenta Canário, tendo em conta ser uma profissão de relação, impõe-se uma ética “*que supõe um compromisso com as realizações coletivas da cultura humana, numa perspectiva de democracia, justiça social e igualdade orientada para os sistemas de educação, para a forma como os estabelecimentos de ensino são geridos e para o relacionamento com os alunos*” (Canário, 2007:139).

Roldão (2005) considera ser um reforço da profissionalidade o domínio do saber necessário para exercer a profissão, mas realça que se o controle dos professores sobre a própria atividade se circunscrever à sala de aula é um limitador da profissionalidade. A

compreensão da profissionalidade docente conduz-nos a Zabalza (2004:11), para quem compreender a docência como uma profissão é admitir que “*conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente*”. O autor refere que o trabalho docente abarca vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica.

Conhecimento profissional – pessoalidade e profissionalidade

O conhecimento profissional é entendido por alguns autores como o conjunto de saberes adquiridos através de produções teóricas, resultantes de estudos de investigação realizados por universidades, enquanto que outros defendem que o conhecimento profissional é baseado na experiência, como resultado da prática e da ação (Martins e Santos). Acrescentam estas autoras que conhecimento profissional é ainda definido como um conhecimento que tem essencialmente a finalidade da ação e que é também resultado da reflexão sobre as experiências práticas decorrentes da ação do professor. A docência tem uma práxis própria, concretizada na especificidade do trabalho pedagógico, que leva ao reconhecimento do ato docente como profissão, mas que também a diferencia das outras profissões (Sá-Chaves, 2000). Para Sá-Chaves essa práxis é definida por um conjunto de saberes que constituem o conhecimento profissional. Fazemos aqui um parêntesis para destacar Hargreaves e Fullan (1992, *apud* Pereira, 2006) que trazem à discussão o facto de ser dado o poder aos especialistas exteriores à escola como produtores de conhecimento válido e correto, em detrimento da valorização do saber construído como resultado da experiência prática dos professores e da sua reflexão. Estudos realizados começam a evidenciar e a dar relevância ao facto de os professores construírem o seu próprio conhecimento, não só através da teoria, mas da sua experiência prática. É demonstrado que os professores aprendem com o seu próprio desempenho e que comunicam uns com os outros essas aprendizagens (Berliner, 1986 e Leinhardt, 1990). Conhecimento profissional, na opinião de Roldão (2008), será a dimensão que abre portas ao reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena. Afirma esta autora que todas as profissões foram, ao longo do tempo, conquistando o reconhecimento social de um saber próprio e exclusivo que lhes permite a sua afirmação e distinção na representação que a sociedade faz dessa profissão. Defende também que o conhecimento profissional deve ser produzido pelos profissionais, partilhado e enriquecido, de modo a legitimar o exercício dessa profissão. Na comunicação proferida

na conferência de Lisboa 2007, Roldão declarou ser o conhecimento profissional o elo mais fraco da profissão docente, dimensão em que deverá ser feito o maior investimento, porque será pela definição do conhecimento profissional que será possível reconstruir a credibilidade da profissão e conseguir o reconhecimento social da especificidade do saber docente.

O conceito de conhecimento profissional, sendo uma das dimensões da profissionalidade docente coloca-nos algumas questões: como adquirem os professores o conhecimento específico da profissão docente? Como aprendem os professores a ensinar? Porque tem os professores atitudes e crenças tão diversas sobre o que é ensinar? De que forma a especificação e a valorização do conhecimento profissional dos professores contribui para o reconhecimento e dignificação da profissão?

Procurando resposta a estas questões recorreremos a Shulman (1987). Afirma o autor que o conhecimento profissional dos professores baseia-se em saberes teóricos (fundamentação documental) e práticos (resultantes da ação), que se entrecruzam no que definiu como as sete dimensões do conhecimento profissional dos professores: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento do currículo; o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento dos contextos; o conhecimento dos fins, dos objetivos e dos valores educacionais; o conhecimento pedagógico dos conteúdos e o conhecimento sobre os alunos (Shulman *et al.*, 1987). Shulman (1986, *apud*, Pereira, 2006:40) considera que o conhecimento profissional é organizado em categorias: “*conhecimento proposicional*” – que tem a ver com o que lhe é ensinado, é a forma mais comum de saber; de casos – “*conhecimento específico*”, de grande importância para o ensino e o *conhecimento estratégico* – que está presente em situações que surgem da prática que exigem uma análise e flexibilidade para as resolver e que, pela reflexão do professor sobre o que fez, se poderá transformar em conhecimento proposicional ou de caso. Pereira (2006:41) refere que “*em quase todos os estudos se considera a relevância de diversas áreas do saber, designadamente, o conhecimento do conteúdo que lecionam, o conhecimento do currículo, o conhecimento de aspetos gerais relacionados com a pedagogia e o conhecimento do contexto em que os alunos se inserem*”. Reletivamnete às diferentes áreas do conhecimento profissional, tendo por base estudos realizados, Pereira (2006:38) enumera: o conhecimento do conteúdo da disciplina (Leinhardt, 1990) e o conhecimento da organização e gestão da sala de aula (Berliner, 1986). Acrescenta a autora que o conhecimento profissional se caracteriza por “*ser prático, complexo, tácito e proveniente da experiência*”, influenciando o ambiente da aula e o modo como o

conteúdo é visto e discutido. A autora refere que o conhecimento profissional integra ainda o conhecimento sobre os alunos.

Os docentes quando agem em situações específicas evidenciam as dimensões que caracterizam o conhecimento profissional dos professores, de acordo com o que afirma Sá-Chaves (2000) decorrente dos estudos que realizou sobre o desenvolvimento profissional dos professores, investigando as dimensões do conhecimento profissional. Esta autora considera que a dimensão mais importante do conhecimento profissional dos professores é o que Shulman designa por conhecimento pedagógico do conteúdo, porque é este conhecimento que define a capacidade exclusiva de um professor tornar um conteúdo passível de ser compreendido pelos alunos. O âmago do conhecimento profissional dos professores é definido pela capacidade do professor de transformar o conhecimento de forma a que possa ser aprendido pelos alunos.

Esta visão da especificidade do conhecimento dos professores é reconhecida por Nóvoa (1991) ao afirmar que “*o teste definitivo para confirmar a compreensão de um assunto é a capacidade para o ensinar, transformando o conhecimento em ensino*”. Shulman (1986) designa este saber como sabedoria dos práticos (*apud* Pereira, 2006), considerando-o ser a forma do professor compreender o conteúdo da disciplina o que diferencia o seu saber do saber dos especialistas dessa mesma disciplina. Esta peculiaridade do saber docente é reconhecida por Zabalza (2004) como uma capacidade intelectual do docente na forma como aborda os conteúdos utilizando estratégias para fazer com que os alunos aprendam, que é muito distinta do saber de um especialista. Este saber conjuntamente com outros saberes é para Shulman (1986, *apud* Pereira, 2006) o conhecimento base para o ensino e para o reconhecimento do ensino como profissão e o que o distingue das demais profissões. Considera fazer parte do conhecimento profissional dos professores a capacidade de julgamento e de racionalização perante uma situação, a capacidade de intuir, de compreender, de improvisar e de responder com eficácia quando se deparam com um problema, adequando a sua atuação ao contexto ou à situação específica. É a reflexão-na-ação que Shon expressa (1983, *apud* Pereira, 2006). Sob esta luz o professor deixa de ser visto como um técnico, passando a ser um profissional reflexivo, que tem a capacidade de olhar de uma forma flexiva sobre o que o rodeia, sendo capaz, através da sua participação e envolvimento no contexto onde atua, de tomar decisões e de resolver problemas, estando em desenvolvimento como profissional e como pessoa.

A imagem de profissional reflexivo é corroborada por Sacristán (1991) ao afirmar que a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos.

Sá-Chaves (2000), suportada na pesquisa de outros autores, definiu uma nova dimensão: o conhecimento de si mesmo. A definição desta nova dimensão viabilizou, em novos estudos realizados, a possibilidade de cada professor *“identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao ato pedagógico, nele se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes (dimensão metacognitiva)”* (Sá-Chaves, 2000:47). Esta proposta de Sá-Chaves traz uma nova perspectiva de olhar os professores, como a sua personalidade está presente na sua profissionalidade e, conseqüentemente, como interfere na construção do conhecimento profissional.

A individualidade de cada professor define-se pela capacidade em gerir e superar os constrangimentos que a profissão lhe impõe, pela imagem que construiu de si mesmo e pela forma como conceptualiza a sua autoeficácia (Nóvoa, 2009). O estudo dos professores através das suas narrativas e das suas histórias de vida, revelam, para além da questão cognitiva, a vertente moral e emocional do professor. A este respeito Pereira (2006:47) considera que *“a voz do professor sobre o que faz e como faz, torna-se essencial. Este pressuposto evidencia o cuidado de não estudar o conhecimento separado da pessoa do professor, ou seja, considerando-o na sua globalidade”*.

Definindo cinco dimensões de profissionalidade docente Nóvoa (2009:31) traça o retrato da sua ideia do que é/deve ser o professor dos dias de hoje. Para o autor um professor atualmente deve ser detentor:

- de *“conhecimento profissional”*, que tem como objeto primordial a construção de práticas docentes que levem os alunos a aprender;
- da *“cultura profissional”*, que passa pela integração dos professores na profissão, o aprender com os professores mais experientes, ou seja o *“aprender a profissão”*;
- do *tato pedagógico* que se afirma como a capacidade do professor comunicar e estabelecer relação, que é a essência do *“ato de educar”*;
- capacidade de *“trabalhar em equipa”*, verificando-se que o reforço do trabalho colaborativo é determinante para traçar o caminho de mudança, visando-se que a nova forma de organização do trabalho docente seja um produto das dinâmicas de

comunidades de prática, o que possibilitará aos professores responderem às novas formas de profissionalidade;

- capacidade de assumir “*o compromisso social*” que, não se aplicando somente à comunicação com o público, é também (e antes de tudo mais) a aceitação da diversidade cultural, o aplicar o valor da inclusão social, de modo a levar o aluno a “*ultrapassar as fronteiras que (...) lhe foram traçadas pelo nascimento, pela família ou pela sociedade*” (Nóvoa, 2009:31).

Torna-se evidente que ao abordarmos o tema conhecimento profissional dos professores deveremos ter presente que o conhecimento profissional tem características eminentemente pessoais, influenciadas pela pessoa que é o professor, as suas crenças, as suas experiências e os contextos em que esteve ou está inserido (relação entre conhecimento profissional e a história de vida de cada professor), o que leva a diferentes formas de integração e mobilização dos saberes da parte de cada professor.

A compreensão do pensamento do professor tem sido objeto de estudos que têm trazido um novo olhar sobre a forma como esse pensamento se processa, verificando-se uma aproximação à conceção construtivista da aprendizagem, numa linha de diferenciação entre o um pensamento reflexivo - reflexão sobre a ação e o pensamento que tem por base um conhecimento - reflexão na ação. São a fase pré-ativa e fase interativa definidas por Schon (1983), citado por Pereira (2006:23).

Uma nova abordagem nos estudos sobre os professores desenvolveu uma perspetiva socioconstrutivista que dá igual preponderância aos aspetos sociais e à interação entre os indivíduos, como fatores fundamentais no desenvolvimento pessoal. O socioconstrutivismo baseia-se em Vigotsky, para quem a aprendizagem é um aspeto necessário e universal do processo de desenvolvimento, culturalmente organizado e exclusivamente humano (Pereira, 2006:46). A autora afirma que Vigotsky (1978), “*propõe que se considere, no desenvolvimento humano, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se define como a distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado através de uma resolução de problemas independente e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através da resolução de problemas guiada por adultos ou em colaboração com iguais mais capacitados*”. Doyle (1990, *apud* Pereira, 2006) reforça que a perspetiva construtivista salienta a importância da experiência direta e da acumulação progressiva de estruturas de saber a partir da reflexão sobre a experiência. Afirma que a “*esta perspetiva construtivista está subjacente a análise do saber em ação (Schön, 1983), o saber*

especial que surge com a prática, enquanto os professores interpretam cenas e descobrem dilemas” (Pereira, 2006:26).

Sobre a dialética entre teoria e prática e conhecimento profissional, Roldão (2008) equaciona se haverá uma relação entre teoria e prática ou se o saber profissional não será a teorização da prática. Escreve a investigadora que *“o saber profissional tem de ser construído assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros”* (Roldão, 2008:182).

Incorporando as diferentes conceções sobre conhecimento profissional, podemos afirmar que é caracterizado por ter um cunho principalmente prático, mas que é resultado de uma construção baseada no conhecimento teórico e na experiência profissional, numa estreita interação entre teoria e prática, em que o resultado da aplicação prática de uma teoria é teorizável, passando a ser integrado como conhecimento. Esse novo conhecimento volta a ser testado na prática, e o resultado da experiencição do novo conhecimento poderá vir a constituir um avanço do conhecimento profissional, numa dinâmica de crescimento e maturação do conhecimento, aplicação prática do mesmo, da reflexão sobre os resultados da prática e da produção de um novo conhecimento. É esta a conceção da construção do conhecimento que um docente realiza numa escola *“curricularmente inteligente”*, definida e defendida por Leite (2003:104), assente num modelo de *“investigação-ação”*, que se caracteriza por identificar as intenções e ideias gerais para elaborar um plano, de modo a intervir numa ação ou problema, passando à ação efetiva que é submetida a uma observação contínua, que permita vigiar os dispositivos de ação, as próprias intenções e planos de ação, com o fim de identificar evidências que possam melhorar a ação e as intenções. A autora define toda esta dinâmica como um processo contínuo e em espiral, amplificador da qualidade dos efeitos que se vão produzindo, ou seja, é um meio gestor de produção de saberes que acionem o exercício da prática do quotidiano (Leite, 2003).

Cerezer (2012:8) afirma que a construção e reconstrução dos saberes docentes realizam-se ao longo de toda a carreira docente, no exercício da profissão, mas acrescenta que *“o repertório de saberes sistematizados nos cursos de formação inicial e continuada, as condições de exercício da docência nas escolas e a carreira, têm um papel determinante na prática docente”*.

Em conclusão podemos afirmar que parece existir um forte consenso entre os diversos autores que têm estudado o conhecimento profissional dos professores, constatando-se que *“tal consenso manifesta-se sobretudo na forma como o distinguem do conhecimento*

teórico, na importância que atribuem à experiência e na forma como caracterizam a sua natureza” (Pereira, 2006:37). Efetivamente é aceite na comunidade científica que o conhecimento profissional é caracterizado por ser especialmente dirigido para a ação e por ser construído e desenvolvido ao longo da experiência e da reflexão sobre a experiência, sendo que *“como conhecimento dinâmico e evolutivo que é, a sua natureza é essencialmente implícita, situada e pessoal”* (Pereira, 2006:37).

2. Os Primeiros anos de Docência – o início do processo identitário

De aluno a professor – tempo de sobrevivência e descoberta

A saída do sistema escolar e a entrada na carreira profissional é um momento crucial para a construção da profissionalidade dos neófitos, de acordo com o destacado por vários autores, *“uma vez que se trata de um momento marcante para a construção da identidade profissional”* (Pereira, 2006:60). Com base nos seus estudos Marcelo (1999) e Lima (2004) têm afirmado que a fase de iniciação à carreira docente é a etapa mais importante do desenvolvimento da carreira profissional, por ser a mais complexa, cheia de expectativas, dúvidas e tensões. A entrada na carreira (Marcelo, 1999) é um período de aprendizagens intensivas, em contextos desconhecidos, onde os professores neófitos têm, num curto espaço de tempo, de adquirir conhecimentos e de manter o equilíbrio entre a sua vida pessoal e a vida profissional. Neste mesmo sentido Lima (2004) vem afirmar que este é um período muito difícil e sofrido, sendo o momento da carreira docente que maior mal-estar causa nos professores. Esta fase da carreira docente, para Feiman-Nemser (2001 *apud* Marcelo, 2011), é um momento intenso de aprendizagens que vão influenciar tanto a permanência na carreira quanto o tipo de professor que virá a ser, evidenciando-se a necessidade de assegurar que o professor iniciante continue a sentir-se traído pela carreira e que permaneça na profissão. Esta preocupação está em conformidade com o afirmado por Tardif (2002:11): *“é um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”*.

Efetivamente há um consenso de opiniões entre os investigadores relativamente à influência do vivido pelo professor no início de carreira, quer na decisão de continuar ou não na profissão, quer por deixar *“marcas profundas na maneira como se pratica a*

profissão” (Cavaco, 1993:114), com implicações no futuro profissional do professor, na sua autoconfiança, experiência e de identidade profissional, uma vez que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de ensino nos primeiros anos de exercício da profissão.

É oportuno referir alguns dos estudos exploratórios e descritivos, como o de Fuller (1969), Fuller e Brown (1975), Lacey (1977), Vonk (1983), Veenman (1984), Zeichner e Tabachnick (1985), Bennet (1991), Bullough (1992, 1993) e, a nível nacional, Silva (1994), Alves (2000), Flores (2000) e Pereira (2006) que têm investigado particularmente os problemas e as vivências sentidas pelos professores no primeiro ano de docência. Estes estudos tiveram como intenção, entre outras, a recolha de informação, com o objetivo de serem definidos programas de indução, que apoiem e acompanhem os neófitos, de modo a minimizar os efeitos do encontro com a realidade docente.

Embora a formação inicial prepare os futuros professores dotando-os com o conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento científico-pedagógico e conhecimento científico, as dificuldades sentidas no início de carreira são facilmente compreensíveis porque o conhecimento específico que o jovem professor traz da formação inicial, tem ser processado, passando de um pensamento académico (conhecimento dos conteúdos), para um pensamento pedagógico, em que o conhecimento mais necessário é, principalmente, o dirigido para dar resposta às necessidades e diversidade dos alunos, embora seja o menos burilado (Galvão, 2002). Ao iniciarem a sua carreira profissional falta aos novos professores o conhecimento construído da reflexão sobre a experiência e a ação e sobre a articulação entre a teoria e a prática.

Para melhor compreendermos a especificidade e o que caracteriza a fase de inserção profissional recorremos a Huberman (1992) que considera ser possível definir cinco fases distintas no desenvolvimento da carreira profissional: exploração, estabilização, diversificação ou questionamento, conservadorismo e desinvestimento. Para este autor os dois a três primeiros anos definem-se por serem uma fase de exploração, deparando o profissional iniciante com diferentes e desafiadoras experiências. Huberman (2000:39) define esta etapa da vida profissional pelos sentimentos que oscilam entre a luta pela “*sobrevivência*” e o entusiasmo da “*descoberta*” de uma nova realidade. A primeira fase da carreira docente, de acordo com os estudos o autor que realizou, caracteriza-se por ser um período de conflito interior, vivendo o professor iniciante entre sentimentos de frustração, revolta, medo e insegurança e sentimentos de entusiasmo pela experimentação e pela exaltação de estar num ambiente de trabalho repleto de novidades

e desafios. A sobrevivência distingue-se pela complexidade *“do tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos”* (Huberman, 2000:39). A descoberta está relacionada com o regozijo do professor perante as novidades que vai encontrando a cada dia, concomitantemente com o facto de se sentir responsável por uma turma e por pertencer a um grupo profissional. O autor refere que a negatividade da sobrevivência é suportada pelo sentido da descoberta, quando estes aspetos são vividos simultaneamente.

Resultados muito semelhantes aos de Huberman, emergem de estudos sobre o início da carreira apresentados por Marcelo (1999). Verifica-se nesses resultados que este é o momento em que o professor, perante o choque com a realidade, vive uma fase de sobrevivência marcada por angústias, descobertas, tentativas e erros. Marcelo confirma (2011:9) que os professores iniciantes têm duas tarefas complexas a cumprir: *“devem ensinar e devem aprender a ensinar”*. Ainda em relação à complexidade do início da docência, Marcelo assegura que *“independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há coisas que só se aprendem na prática e isso repercute em que o primeiro ano seja de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”* (2011:9).

O início da carreira é vivido pelos professores como um período difícil e sofrido, afirmando Lima (2004:8) que *“a fase inicial da docência configura-se como um período de aprendizagens intensas e de grandes dificuldades, de modo que superá-las e conseguir permanecer na profissão implica mesmo um verdadeiro processo de sobrevivência”*. Com base em diversos estudos realizados (Tardif (2002; 2000); Tardif e Raymond (2000); Marcelo (1999)), Corrêa (2012:3), Lima (2006) enumera algumas aspetos que caracterizam a fase de início da carreira docente:

- *“necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores ou mais experientes;*
- *aprenzagens intensivas por processos de tentativas e erros e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não da profissão;*

- elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar a seus pares;
- tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
- problemas de disciplina, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;
- preocupação com o domínio dos conteúdos;
- “choque com a realidade” (Veenman, 1988) – diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia, pessoalmente, na inserção profissional;
- experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro entre outros”.

O efeito do sentimento de descoberta descrito por Huberman (2000) tem eco nos estudo de Lima 2006 (*apud* Corrêa, 2012:4) que confirmam ser o que possibilita aos professores gerirem o tumulto inicial e conseguirem ter abertura e criar espaço para aprender com os alunos e com os colegas, para perceberem a importância da formação, sendo o sentido de descoberta a plataforma que permite aos professores principiantes iniciarem a estruturação da sua própria forma de ser professor.

O primeiro contacto de um professor recentemente formado com a escola é “*assustador e desgastante*” (Galvão, 2000) se não estiver devidamente apoiado, pois enfrenta pela primeira vez a necessidade de tomar decisões sem o apoio dos seus orientadores e professores da formação inicial e dos seus pares. Reforça que esta fase da vida profissional é definida como um período de dúvidas e de angústias causadas por diversos fatores, vivida pelo professor principiante numa posição de vulnerabilidade, face aos jogos de poder e à fragilidade da sua (auto) imagem como profissional.

O choque com a realidade, conceito utilizado pelos autores referindo-se ao ingresso na profissão docente pelos professores (Veenman, 1984), dá-se perante a necessidade de inserção num contexto desconhecido, no papel de profissional, mas ainda tendo incorporado o *habitus* estudantil, onde é esperado que tenha determinados comportamentos, perante situações que lhe são totalmente desconhecidas, ou seja, que correspondam ao *habitus* professoral dos professores já inseridos na escola. Sendo o “*habitus*” um “*conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre a realidade exterior e as realidades individuais, capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades*” (Setton,

2002:62), os professores principiantes constroem, desenvolvem e incorporam esse *habitus* professoral ao exercerem a prática docente (Nogueira, 2009).

Os neófitas têm de se adaptar, como podem, à cultura da escola, ao grupo de pares, aos alunos, ao currículo, ao contexto escolar e ao ensino, além de precisarem de desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores (Marcelo, 2011). Para o autor “*conviene insistir em la idea de que el período de inserción es un período diferenciado em el camino de convertirse em professor. No es un salto al vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene um carácter distintivo y determinante para conseguir um desarrollo profesional coherente y evolutivo*” (Marcelo, 2011:9).

Na fase designada como “*choque com a realidade*” (Alves, 2000) o professor pode passar por situações traumáticas e complexas, que o levam a equacionar a possibilidade de desistir e levando mesmo ao abandono da profissão e, mais recorrentemente, verificarem-se mudanças nas atitudes e ideais relativamente aos métodos de ensino. Referindo-se à questão preocupante do abandono da profissão, surge Vaillant (2006) a realçar a necessidade de atrair e de reter os professores na docência, problemática que, no entender da autora, deve ser muito bem trabalhada e pensada pelas políticas públicas, dado que a falta de cuidado e de acompanhamento para com os professores iniciantes traz consequências para a qualidade do ensino. Marcelo (1999) entende que é fundamental estar atento aos motivos que levam alguns profissionais a escolherem a docência como sua profissão, para que possam ser ajudados na sua iniciação como professores assegurando-se, assim, a possibilidade de termos um ensino de melhor qualidade e com profissionais mais bem preparados e mais motivados. Se acompanhados na sua trajetória inicial, é possível, conforme o autor refere (Marcelo, 1999), que os professores tenham mais clara as representações e valores que vão se formando no desenvolvimento do “*ser professor*”. Neste processo, afirma Alves (2000), os professores defrontam-se com incidentes diversos, motivados pela indisciplina, desmotivação dos alunos ou por problemas sociais, sentindo a sua autoridade direta e claramente desafiada, ao que se acresce a necessidade de segurança nos conhecimentos científicos e didáticos dos conteúdos programáticos que têm de ensinar. Dando ênfase à importância do acompanhamento dos professores iniciantes, tendo como pano de fundo as necessidades e dificuldades descritas por muitos investigadores e autores, Nóvoa (2009) corrobora também a ideia de os primeiros anos de profissão e as dificuldades sentidas pelo “*aluno quando passa a professor*”, serem determinantes para o desenvolvimento de

toda a vida profissional, uma vez que *“grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos e na forma como nos integramos na escola e no professorado”* (Nóvoa, 2009:38).

Decorrente desta constatação verifica-se, nos estudos realizados, um consenso na comunidade científica sobre a emergência de um acompanhamento do professor em início de carreira. Esse acompanhamento é advogado por Canário (2007) ao afirmar que é nas escolas que se aprende a profissão de professor. O acompanhamento do docente em início de carreira - indução, possibilita ao novo professor desenvolver o conhecimento específico da profissão de professor nas suas diferentes dimensões, já que *“a formação inicial não pode ser entendida como o fechamento de um ciclo, mas a abertura a um universo diferente”* (Galvão, 2000:25). Opinião semelhante expressa Nóvoa (2009), defendendo que o acompanhamento ao professor principiante deverá ser feito por um par mais experiente, numa perspetiva mais abrangente de reforçar as bases da formação do novo professor, num processo de acompanhamento, sob a forma de *“formação-em-situação”*, onde a análise da prática seja a centralidade da ação formativa, possibilitando a integração do novo docente na *“cultura profissional docente”*.

Relembra Cartaxo (2012) que a prática educacional está inserida no contexto social e é na interação entre sujeitos e grupos que a mesma se molda e harmoniza, num processo intrincado, conflituoso e contraditório devido às relações sociais da sociedade contemporânea. O professor, tal como outros profissionais, *“encontra-se inserido num contexto em que decorrem inúmeras interações, influenciadas por tensões e contradições”* (Pereira, 2006:65), onde *“converter-se em professor é um processo complexo, caracterizado pela sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual que implica a (trans)formação das identidades profissionais”* (Flores, 2009:86). O contexto institucional onde exerce a sua profissão (Alves, 2000) é que irá potenciar, em processos complexos de socialização, a integração dos novos professores e condicionar a forma com constroem a sua representação do que é ser professor. O jovem professor, observando o que se passa à sua volta, as reações dos alunos e a forma como os colegas reagem ou solucionam as situações, aprende códigos de conduta (Alves, 2000). A aprendizagem dos *“códigos de conduta”* pelos neófitos que Alves refere, passa, no entender de Nóvoa (2009), pela formação de professores se basear num modelo em que professores mais velhos tenham um papel fundamental na formação dos mais jovens, promovendo-se deste modo a edificação de uma *“cultura profissional”*.

Nesta proposta é evidente a valorização da experiência sobre os saberes acadêmicos e o reconhecimento que da prática e da reflexão sobre a prática resulta a produção de conhecimento profissional e a construção da identidade profissional, inserido num contexto em que decorrem inúmeras interações, influenciadas por tensões e contradições.

No período de indução profissional os professores principiantes podem ver nos colegas com mais experiência um ponto de apoio. Investigações realizadas em diversos países, (Galvão, 2002), mostram que os professores experientes têm um conhecimento didático, resultante da prática pedagógica que os leva a uma maior eficiência no processo de ensinar. Na escola, local onde ocorre a socialização profissional e a construção da identidade docente (Corrêa, 2012), o professor aprende a aprender com o trabalho quotidiano (Canário, 2001; Gomes, 1993; Sacristán, 1991; Roldão, 2007), desenvolvendo competências na vivência do dia a dia. O professor neófito, na sua prática diária, aprende a racionalizar a cultura da escola, o que lhe permite ir gerindo os mecanismos de expressão da sua autonomia, utilizando estratégias em que faz uso dos conhecimentos profissionais, construindo os seus saberes experienciais. Simultaneamente o professor ao tomar conhecimento da realidade do contexto social e cultural onde exerce as suas funções, desenvolve a sua capacidade de reflexão sobre a sua prática e sobre os conhecimentos necessários para melhor desempenho do seu trabalho (Cartaxo, 2012:6).

Acreditando que é nos contextos de trabalho que se dão os processos de socialização docente e procurando compreender as características dos contextos e a forma como o professor iniciante constrói o conhecimento e a identidade profissional, surgiu um novo enfoque nos estudos sobre os professores: os contextos de trabalho. Hargreaves e Fullan (1992) evidenciaram a importância de se compreender o contexto para que se conceptualize a forma como este determina o desenvolvimento do professor, sem se subestimar a importância do conhecimento e da competência do professor. Estes autores consideram que ao compreender-se o contexto estar-se-á a compreender o conhecimento e as competências que o professor deve adquirir, mas também a pessoa que o professor é. Realmente quando se pensa na problemática relativa aos primeiros anos de docência está sempre subjacente o contexto de trabalho dos jovens professores. É evidente, nos estudos realizados anteriormente e na literatura sobre esta temática, que os contextos de trabalho podem ser facilitadores ou inibidores da integração e desenvolvimento do “*professor total*” (Pereira, 2006:6). Das literatura específica sobre as questões da

inserção é destacado o papel da escola, considerando-se que atualmente a ação da escola deverá centrar-se na valorização do trabalho em equipa e no exercício coletivo da profissão, como forma de os professores poderem dar resposta à complexidade do trabalho docente, numa conceção de que a escola terá de ser um lugar de formação de professores, onde o acompanhamento e a supervisão sejam práticas que conduzam à construção de uma cultura colaborativa (Nóvoa, 2009). A cultura colaborativa reforça o sentimento de pertença, o conhecimento e a identidade profissional, possibilitando que os professores se apropriem dos processos de mudança, através da sua ação, permitindo, também, a integração de novos professores (acabados de formar ou recém chegados à escola) na cultura profissional docente. O trabalho colaborativo *“surge repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam”* (Hargreaves, 1998:277), agregando muitos benefícios, nomeadamente: apoio moral, eficiência acrescida, eficácia melhorada, redução da sobrecarga de trabalho, certeza situada, poder de afirmação político, ampliação da capacidade de reflexão e da capacidade de resposta organizacional, a diminuição do sentimento de culpa, possibilitando aos professores novas oportunidades de aprendizagem e o aperfeiçoamento contínuo. Pereira (2006) afirma que a identidade profissional dos professores é construída num processo que poderá ter como base uma postura colaborativa de aprendizagem e de trabalho entre pares.

Sumariamente podemos afirmar que na época atual o professor quando conclui a formação inicial vive uma dualidade de sentimentos, muitas vezes antagónicos. Por um lado anseia em ter uma turma sua e em iniciar a atividade com os seus alunos aplicando os conhecimentos e ideias idealizadas durante a formação inicial, mas, por outro no seu consciente emerge o receio de falhar, de não ser capaz, de não estar preparado para a tarefa. Ao chegar à escola o professor principiante é confrontado com uma realidade desconhecida, deparando-se com múltiplas dificuldades pedagógicas e relacionais, para as quais não foi preparado, nem detém experiência suficiente que lhe traga um conhecimento empírico para enfrentar esse choque com a realidade. O professor iniciante quer pôr em prática uma teoria aprendida na escola de formação inicial, mas depara-se com uma cultura escolar que lhe impõe uma socialização acelerada, sem poder contar com qualquer apoio ou acompanhamento numa fase que exige aprendizagens rápidas. É sentida com manifesta urgência pelos novos professores e investigadores a necessidade de haver uma estrutura que lhes preste apoio no contexto

em que estão inseridos e que preveja um acompanhamento coeso e construtivo ao longo deste período de carências em diversos domínios, quer seja a nível afetivo, reforço da auto estima e da segurança em si mesmo, no campo científico e pedagógico, ou na área das relações com os outros. Compreende-se que os programas de indução, previstos na legislação sobre o período probatório, que correspondem no tempo, são o elo de ligação que falta mas que é absolutamente necessário, num processo de desenvolvimento profissional que se quer coerente e continuado, entre a formação inicial e a formação contínua. A implementação destes programas reveste-se de um carácter de emergência, já que as experiências neste âmbito são ainda incipientes no contexto nacional, quando os resultados de estudos feitos noutros países onde os professores iniciantes passam por programas de indução, diferentes de país para país, evidenciam o aumento do sucesso dos professores principiantes, a melhoria do desempenho docente e a diminuição das taxas de abandono da profissão. Por as preocupações referentes ao desenvolvimento profissional dos professores e a necessidade de melhorar a qualidade do ensino estar na primeira linha da agenda política da União Europeia, a Comissão Europeia (2007) emanou diretrizes para a formação e o desenvolvimento dos professores, com o objetivo de ser criado um processo global de formação, contínuo, desde a formação inicial à formação ao longo da vida, onde a indução seja uma das etapas integradas no desenvolvimento profissional dos professores.

2ª Parte

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo I : Metodologia da Investigação

É nossa intenção neste ponto apresentar as opções metodológicas realizadas, justificando e fundamentando o percurso feito ao longo do processo deste trabalho de investigação.

A metodologia refere-se ao estudo dos métodos de investigação, explica, descreve e justifica a opção por um determinado método, considerando como referência o problema em estudo. Por sua vez o método neste contexto, é a organização do percurso que o investigador define para alcançar o rigor científico exigido para o seu estudo, para a sua investigação.

Deste modo é o método científico que define as regras e os procedimentos a utilizar de modo a permitir o progresso científico (Moreira, 2007).

Na perspetiva de Blázquez (1986), o objetivo fundamental da investigação consiste na sistematização de dados que se referem a um determinado fenómeno, na análise desses dados e no estabelecimento de conclusões. É esse o nosso propósito no contexto deste estudo. Não obstante, para que a investigação seja bem sucedida, é essencial observar os fenómenos tal como decorrem na realidade. No caso da investigação social, e de acordo com Moreira (2007), este processo desenvolve-se em cinco fases consecutivas: a formulação do problema; a apresentação do plano do estudo; a realização do trabalho de campo; a análise dos dados recolhidos e a apresentação dos resultados.

Para McMillan e Schumacher (2001), no caso da investigação educativa, o processo investigativo, deverá seguir os seguintes passos metodológicos:

1. Seleção do problema – o problema define a área educativa em que se centrará a investigação (formação de professores no caso do nosso estudo).
2. Revisão da literatura – revisão dos trabalhos publicados sobre o problema em estudo. Revela-se de extrema utilidade proceder a uma revisão da literatura antes da recolha dos dados. Noutras situações, pode ser útil analisar preliminarmente parte da bibliografia, proceder à recolha dos dados e depois destes recolhidos, alargar o âmbito da bibliografia considerada. No caso do nosso estudo procedemos à revisão da literatura durante todo o processo, muito embora este tenha tido um enfoque maior no início da pesquisa, aquando da definição do problema objeto de estudo.
3. Formulação do problema, ou dos objetivos específicos da investigação. Este ponto supõe que o investigador faça a sua opção pela investigação qualitativa ou pela quantitativa ou por ambas.

4. Projeto de investigação e método – o investigador seleciona os sujeitos a partir dos quais os dados serão obtidos e o método segundo o qual os dados serão recolhidos.
 5. Recolha dos dados – nesta fase deve ser atribuída particular atenção por parte do investigador às questões éticas e legais, no que respeita ao modo de recolha e análise dos dados.
 6. Análise dos dados e apresentação dos resultados.
 7. Interpretação dos resultados e das conclusões relativas ao problema
- Foi este o procedimento metodológico seguido neste estudo.

1. O problema de investigação

O problema da investigação é, em nosso entender, uma fase de primordial importância em qualquer pesquisa dado que a identificação do problema possibilita a organização detalhada da sequência de todo o processo de investigação. É pois, de acordo com Sampieri *et al* (2006), imprescindível identificar o problema de forma clara, precisa e inteligível.

No caso desta investigação, os estudos sobre a inserção profissional dos jovens professores têm evidenciado um conjunto de características próprias dessa fase, considerada uma fase complexa ao nível da construção do conhecimento profissional, da identidade docente, dos problemas e dificuldades no que respeita às necessidades de apoio e assistência, dos programas de indução, entre outros.

Tal como Flores (2009) consideramos que é por demais evidente que a passagem de aluno a professor é circunscrita pela identificação gradual de um novo papel institucional e pela interação complexa entre várias perspetivas, convicções, práticas, que têm o seu impacto na aprendizagem e aquisição de uma nova identidade profissional. Para a construção desta nova identidade convergem aspetos de natureza biográfica e contextual. É o aprofundamento desta problemática que consideramos como objeto de estudo desta investigação.

1.1. Questões e objetivos da investigação

O objetivo central deste estudo é assim o de descrever e compreender o desenvolvimento profissional dos novos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (dos seis participantes

neste trabalho de investigação), à entrada da profissão docente, identificar as dimensões mais significativas da sua inserção profissional, os fatores que a influenciam e as circunstâncias que o limitam ou simplificam. É ainda nossa intenção, com base nos resultados do estudo, identificar dispositivos de acompanhamento que, neste contexto se revelem facilitadores da inserção destes professores.

Para o efeito foram identificadas as seguintes questões que, no seu conjunto, orientaram o desenvolvimento do estudo:

- 1) Quais as consequências da formação inicial no exercício da profissão?;
- 2) Quais os principais obstáculos / problemas que enfrentaram estes professores à entrada da profissão?;
- 3) Como agem os professoras principiantes?;
- 4) O que alteram nas suas práticas ao longo do seu desempenho?
- 5) Como se desenvolve o sentido de pertença ao novo grupo profissional?;
- 6) Quais as singularidades dos ambientes de trabalho em que estes professores se encontram integrados que se mostram simplificadoras e/ou constrangedoras da sua inclusão profissional?

No sentido de melhor abordar esta realidade consideramos como objetivos específicos os seguintes:

- Caracterizar as implicações da formação inicial para o desempenho da função docente;
- Identificar as principais dificuldades / problemas com que se confrontaram os novos professores na inserção profissional;
- Caracterizar a atuação dos professores principiantes;
- Caracterizar a emergência e o desenvolvimento do sentimento de pertença dos professores principiantes ao novo grupo profissional;
- Identificar as particularidades dos contextos de trabalho que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras da inserção profissional dos professores principiantes;
- Identificar processos/programas facilitadores da inserção profissional dos professores principiantes.

2. Opções metodológicas

2.1 Paradigma do estudo

Neste ponto do nosso trabalho parece pertinente abordar a opção pelo método de investigação utilizado.

Para Sandín (2010) um paradigma equivale a uma certa maneira de pensar e interpretar a realidade de acordo com uma visão partilhada por um grupo de pessoas e, neste sentido, manifesta um natureza socializadora. Desta forma, cada trabalho de investigação utiliza as estratégias empíricas que considera mais apropriadas de acordo com o paradigma adoptado. O paradigma assume assim um carácter normativo quanto aos métodos e técnicas aos quais o investigador recorre.

Há dois grandes paradigmas de investigação que utilizam métodos distintos no processo de investigação. São eles designadamente, o paradigma quantitativo ou positivista e o qualitativo ou fenomenológico. Shulman (1998) é de opinião que ao seleccionarmos um método de investigação é o problema central dessa investigação que deverá determinar o paradigma e a metodologia a utilizar, dado que os métodos de investigação são mais do que alternativas de resposta a uma mesma pergunta: consistem modos diferentes de responder a perguntas distintas sobre o fenómeno em estudo. Do mesmo modo Buendía, Colás e Hernández (1997) são de opinião que não é o investigador quem decide, à partida, qual o método que norteará a sua investigação. Pelo contrário, é a formulação do seu problema de investigação que o conduzirá a determinado método.

Assumindo por base estas premissas, parece-nos ser o paradigma qualitativo ou fenomenológico o que melhor se adequa ao objeto de estudo da presente investigação.

A orientação metodológica seguida neste estudo será assim de natureza qualitativa, na medida em que decorre num contexto natural que se pretende descrever, destacando o processo e o significado atribuído por estas professoras às situações. Trata-se de um estudo orientado para a descoberta que, embora parta de um quadro teórico de referência, beneficia ainda de outros contributos recolhidos nas múltiplas fontes de informação utilizadas (Lüdke e André, 1986).

Privilegiaremos assim neste percurso de investigação uma abordagem consubstanciada em critérios qualitativos, centrados na importância do subjetivo, do singular, do individual e do contextual.

Pretende-se desta forma compreender o complexo mundo da experiência humana: como é que as pessoas vivem, experimentam, interpretam e constroem os significados do mundo social. De acordo com esta abordagem, para compreender uma situação, os investigadores procuram apreender o que dizem e fazem as pessoas, ou seja, os processos de interpretação que utilizam para construir a realidade (Maykut e Morehouse, 1994).

Assumimos igualmente a proximidade deste trabalho relativamente às abordagens de tipo interpretativo propostas por Erikson (1986), uma vez que, o que o caracteriza é “*o interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição do investigado*” e dado o seu propósito ser o de interpretar e compreender os fenómenos em estudo, mais do que encontrar explicações de tipo causal.

2.2 A Validade da Investigação

A validade de uma pesquisa é, na perspetiva Jupp (2006), explicada se a dimensão das conclusões obtidas a partir de uma investigação nos facultam uma descrição precisa dos acontecimentos ou do que ocorre e os respetivos porquês.

Pelo seu lado a validade de uma investigação, para Goetz e Lecompte (1998), é a dimensão com que as conclusões representam a realidade empírica.

A este respeito, Cubo (2010), considera que o tipo de validade de um estudo está relacionado com as características da própria investigação. Assim sendo, a validade interna está relacionada com a investigação quantitativa e a validade externa com a investigação qualitativa. Buendía, *et al* (1997) são de opinião que a validade interna se refere ao rigor na interpretação dos resultados enquanto que a validade externa se refere ao grau de generalização das conclusões da investigação.

No estudo que se apresenta não é nosso objetivo proceder a generalizações.

Perante tais objetivos, desde logo se afigura pouco adequada a posição epistemológica de natureza causal e de previsão, por oposição a uma outra, cujo interesse central seja o significado humano e não o estabelecimento de relações de causalidade entre variáveis, ou a busca de evidências que confirmem hipóteses previamente formuladas, ou até mesmo, a utilização de generalizações prévias (Erikson, 1986).

De um ponto de vista metodológico, optamos assim por substituir as noções científicas de explicação, predição e controlo do paradigma positivista por noções de compreensão,

significado e ação. Adotamos uma perspectiva que procure entrar no mundo pessoal dos sujeitos (como interpretam as situações, que significado lhes atribuem, que intenções têm). Uma perspectiva que procure a objetividade no âmbito dos significados, utilizando como critério de evidência o acordo intersubjetivo no contexto educativo.

Pretendemos, deste modo, desenvolver conhecimento ideográfico e aceitar que a realidade é dinâmica, múltipla e holística, em vez de questionar a existência de uma realidade externa para ser analisada. Preocupamos-nos contudo com o rigor no processo de recolha de dados, tal como adiante explicaremos.

2.3 A triangulação dos Dados

As normas utilizadas para considerar a qualidade nas investigações qualitativas são distintas das que são usadas nas investigações de natureza quantitativa.

A triangulação prevê que na investigação social, quer qualitativa, quer quantitativa, a observação do objeto de estudo seja conduzida a partir de, pelo menos, dois pontos de vista diferentes, fazendo apelo à utilização de abordagens metodológicas distintas. Este conceito faz atualmente parte do debate sobre as relações entre a investigação qualitativa e a quantitativa.

Na revisão de literatura efetuada sobre o assunto encontramos a possibilidade de quatro tipos de triangulação:

- Triangulação de dados – quando se combinam os dados recolhidos de diversas fontes e em momentos e lugares diversos, ou recolhidos de pessoas diferentes;
- Triangulação de investigadores – neste tipo de triangulação o processo prevê o recurso a diferentes observadores ou entrevistadores no sentido de minimizar os efeitos da subjetividade;
- Triangulação de teorias – com recurso a diferentes perspectivas teóricas na abordagem dos dados recolhidos;
- Triangulação metodológica - segundo a qual se procura aumentar a validade da investigação com recurso ao cruzamento de métodos diferentes (Flick *et al*, 2006).

A triangulação pode igualmente recorrer à combinação de métodos quantitativos e qualitativos. Nesta perspectiva as principais vantagens compreendem a

complementaridade de ambas as perspetivas metodológicas, permitindo que se equilibrem as fragilidades de cada um dos métodos.

No estudo que levámos a efeito recorreremos apenas a processos de recolha de dados qualitativos - entrevista, análise documental e análise de estudos elaborados por outros autores no contexto nacional e internacional. Podemos assim considerar que a comparação dos dados recolhidos através destes procedimentos permitiram a triangulação metodológica do estudo conferindo-lhe um maior rigor. Relacionámos assim, tipos de evidência entre si com o propósito de as comparar e contrastar.

3. Caracterização dos participantes e dos contextos

Este estudo foi realizado com a participação de seis professoras, ex-alunas de uma turma da Escola Superior de Educação de Lisboa, diplomadas em 2006/2007 com a Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico.

A recolha de dados de caracterização dos participantes foi elaborada com base num documento de registo (anexo 1) onde se elencaram os aspetos considerados relevantes para o efeito.

As seis professoras principiantes, tinham idades compreendidas entre vinte e cinco e vinte e nove anos e o seu percurso profissional caracteriza-se por:

- todas as participantes terem iniciado as suas funções, como docentes titulares de turma, no ensino particular;

- as participantes quando iniciaram a docência como titulares de turma trabalharam com turmas de primeiro ano de escolaridade (quatro dos casos estudados), uma com uma turma de segundo ano de escolaridade e outra com uma turma mista com alunos destes dois anos de escolaridade;

- cinco professoras continuam a exercer no ensino particular;

- duas mudaram de local de trabalho, de um colégio particular para outro estabelecimento também de ensino particular;

- duas das participantes não obtiveram colocação nem no ensino público nem no particular no primeiro ano após a conclusão da formação inicial, tendo nesse ano trabalhado como professoras das Atividades de Enriquecimento Curricular;

- uma das participantes que trabalhou nas AECs, no primeiro ano após a conclusão da formação inicial, no segundo ano de serviço ingressou num colégio

particular, onde exerceu durante três anos. Concorreu ao ensino público, no início do quinto ano de serviço, onde exercia no momento da entrevista, como professora de apoio educativo;

- a outra participante que também trabalhou nas AECs no primeiro ano de serviço, a partir do segundo ano exerceu sempre funções no ensino particular.

O quadro nº 1 apresenta de modo detalhado a caracterização das seis professoras principiantes e dos contextos de trabalho em se encontravam inseridas até à realização deste estudo.

Quadro nº 1: Caracterização dos participantes e dos contextos

Formação académica	Sexo	Idade	Nº anos experiência profissional	Nível de ensino de experiência profissional	Anos da escolaridade em que trabalhou		Estabelecimento de ensino
					2007/2008	Anos letivos seguintes	
<i>Formação Académica: Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo</i>	Feminino	26	4 anos, a iniciar o 5º	1º ciclo	1º ano	2º, 3º e 4º	Particular e cooperativo
		25	4 anos, a iniciar o 5º	1º ciclo	1º ao 4º		Público (AECs)
						2º ano (titular de turma - 08/09) e 3º e 4º	3 anos no particular e cooperativo (titular de turma)
						A iniciar o 5º ano	Público (apoio educativo)
		27	4 anos, a iniciar o 5º	1º ciclo	1º e 2º (turma mista)	1º e 2º	Particular e cooperativo
		29	4 anos, a iniciar o 5º	1º ciclo	1º ao 4º		Público (AECs)
						1º ano (titular de turma - 08/09) e 2º, 3º e 4º	Particular e cooperativo
28	4 anos, a iniciar o 5º	1º ciclo	1º	1º, 2º e 3º	Particular e cooperativo		
26	4 anos, a iniciar o 5º	1º ciclo	1º	1º, 2º e 3º	Particular e cooperativo		

Como se pode observar pela análise dos dados expressos no quadro, as participantes exerceram funções docentes, na larga maioria, no ensino particular e cooperativo. Não houve nenhuma participante que tenha exercido como titular de turma no ensino público, verificando-se que as experiências neste sector são de trabalho para empresas que

recrutam professores para as Atividades de Enriquecimento Curricular que se realizam em escolas públicas. Aquando da realização das entrevistas apenas uma professora trabalhava no ensino público, como professora de apoio educativo. Nenhuma das participantes, no seu primeiro ano de trabalho, como titulares de turma, teve turmas de 3º ou 4º anos de escolaridade.

As docentes estão enquadradas no regime laboral de contrato. As instituições de ensino particular onde desenvolveram o seu trabalho são de pequena a média dimensão, da área de Lisboa. Duas participantes mudaram para uma (a mesma) instituição particular de maior dimensão, também situada na zona de Lisboa.

4. Recolha de dados: Procedimentos e instrumentos

As técnicas de recolha de dados foram a entrevista semiestruturada, e a análise documental aos planos de estudo da formação inicial das participantes e legislação.

4.1 A entrevista semiestruturada

A entrevista é um método de recolha de dados, de informação ou de opinião, através da qual se colocam perguntas a um entrevistado de acordo com um processo prévio de convite e explicitação dos objetivos pretendidos (anexo 2).

Assim, e tendo em conta os objetivos do estudo, o tipo de entrevista que seleccionámos como modelo para o nosso trabalho foi a entrevista semiestruturada.

Para Moreira (2007) a entrevista é a técnica mais utilizada em investigação social. Na opinião do autor, esta qualidade deve-se ao facto da sua essência ser próxima da arte da conversação, típica do ser humano e define-a como sendo uma conversa:

- Incitada pelo entrevistador;
- Dirigida a sujeitos selecionados com base numa pertença social comum;
- Que apresenta a finalidade de apreensão de determinado conhecimento;
- Que é sustentada num plano flexível de questionamento (Guião de entrevista).

Para Patton (2002) o objetivo da entrevista é entrar na perspetiva do entrevistado, partindo do princípio que a leitura que ele faz do outro é reveladora, é inteligível e é passível de ser explicitada. O entrevistador tem que dispor da capacidade de saber ouvir

durante o processo em que decorre a entrevista. Para este autor a qualidade da informação obtida durante uma entrevista depende em larga medida do entrevistador.

Na perspetiva de Flick *et al* (2005), não subsiste nenhum comportamento respeitado como “certo” que o entrevistador deva manifestar. Nesta aceção o sucesso da realização de entrevistas depende da competência situacional do entrevistador e da sua capacidade para tomar as decisões necessárias no decorrer da entrevista.

Não obstante, alguns cuidados foram tidos em conta aquando da realização das nossas entrevistas. Ghiglione e Matalon (2001) alertam, em particular, para questões relativas à forma e ao conteúdo. Na perspetiva dos autores devemos cuidar a adequação da linguagem, sem excessos terminológicos de difícil compreensão; tentar que o entrevistado obtenha a compreensão plena da pergunta; proporcionar a motivação no sentido em que a mesma suscite a participação; torna-se ainda necessário que os papéis de entrevistador e entrevistado sejam assumidos sem quaisquer constrangimentos, permitindo uma aproximação de ambos a um quadro de referência comum que é o contexto em que se deve desenrolar a entrevista.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Foram igualmente tomadas as notas consideradas pertinentes durante a sua realização. Quer os cuidados tomados durante a realização das entrevistas, quer as notas obtidas durante a realização das mesmas, tendo em conta os referenciais teóricos que temos vindo a apresentar, configuraram-se essenciais como meios auxiliares da compreensão do conteúdo (Bell, 1997).

4.1.1 O Guião de entrevista

Para a realização da entrevista foi elaborado um guião (anexo 3) que se constitui como o “*instrumento de gestão da entrevista semiestruturada*” (Afonso, 2005:99). O seu conteúdo organizou-se por blocos temáticos de acordo com os objetivos do estudo.

Após a elaboração do guião inicial, foi feita a sua validação através de entrevistas exploratórias a duas professoras principiantes tal como sugerido por (Quivy e Campenhoudt, 2008:72). O objetivo da utilização deste procedimento foi o de “*revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras*” (*idem*, p.69). Segundo Hill e Hill (2002) este processo procurou constituir uma forma de adequação do instrumento de recolha de dados, bem como a certificação do mesmo e o garante da sua validade e fiabilidade.

A concretização das entrevistas exploratórias permitiu, no momento e *à posteriori*, melhorar o guião inicial. Foram acrescentadas algumas questões pertinentes e desdobradas ou clarificadas outras já existentes. No entanto, os blocos temáticos iniciais mantiveram-se sem alteração. São eles nomeadamente:

- A. Legitimar a entrevista e garantir a motivação do entrevistado;
- B. Identificar a motivação para a escolha da profissão;
- C. Caracterizar a formação inicial;
- D. Descrever o momento de conclusão da formação inicial e o tempo de espera pela colocação inicial;
- E. Caracterizar o momento de entrada na profissão;
- F. Descrever práticas/contextos influentes no processo de inserção profissional;
- G. Identificar as características dos contextos de trabalho que se revelam facilitadoras ou constrangedoras da inserção profissional dos novos professores;
- H. Identificar aspetos que permitam conceber dispositivos de apoio à inserção dos educadores principiantes.

O guião de entrevista foi seguido para todas as participantes no estudo, embora de forma flexível quanto à ordem das questões colocadas.

5. Método de análise e tratamento de dados

Todos os dados recolhidos foram analisados com recurso à análise de conteúdo.

5.1. A análise de conteúdo

A este respeito Flick *et al* (2005) considera que o texto é o material empírico da atualidade e a base mais evoluída para o desenvolvimento da teoria.

Para Patton (2002), este processo de análise qualitativa permite transformar informação em conclusões. O problema é que, segundo o autor, não existe uma fórmula simples para esse procedimento. Existem orientações mas não receitas. O resultado final é único e característico de cada investigador e só se torna conhecido quando essa tarefa chega ao fim.

Marshall e Rossman (2010) propõem cinco passos para o procedimento de análise de conteúdo. São eles designadamente:

1. Organização dos dados;
2. Construção de categorias, temas e padrões;
3. Teste das hipóteses emergentes, face aos dados;
4. Procura de explicações alternativas;
5. Composição do relatório.

Miles e Huberman (1994), autores de uma obra de referência neste domínio da análise qualitativa de dados, entendem que após a recolha de dados, os investigadores se envolvem numa fase do processo composta por três etapas:

1. Redução dos dados – tendo em conta que num estudo qualitativo os dados recolhidos podem ser imensos, os investigadores têm que tomar decisões quanto ao modo de os organizar, categorizar e apresentar. A primeira tarefa é a sua redução. O primeiro passo na redução de dados é a categorização, processo que compreende a organização da transcrição em categorias, etiquetando-as através de nomes ou números. As categorias podem ser pré-estabelecidas de acordo com a opção, experiência e conhecimento do investigador, normalmente esses códigos são desenvolvidos indutivamente à medida que o investigador percorre a documentação e descobre os tópicos de interesse para o estudo. À medida que a análise de dados vai sendo realizada, as categorias podem ser modificadas e combinadas de acordo com a determinação do investigador. Um outro elemento fundamental neste processo de análise é a comparação de diferenças e semelhanças permitindo desse modo considerar se uma categoria é integrável noutra anteriormente criada. Após a transcrições e codificação de todo o material em análise, analisa-se cada categoria de modo a que o tema possa ser definido e explicado com mais detalhe. Após estes procedimentos passa-se da identificação dos temas e categorias para o desenvolvimento da teoria.

2. Exposição dos dados – os investigadores do paradigma qualitativo recorrem muitas vezes a gráficos e esquemas para resumir a informação. Esta é uma forma que permite condensar os dados textuais e apresentá-los de um modo compreensível. Esta é igualmente uma forma que possibilita reduzir dados, permitindo ao investigador uma reflexão dos seus conteúdo e significados.

3. Verificação / Conclusões – a credibilidade da análise de dados quantitativos baseia-se no rigor das estratégias usadas para recolher, codificar, analisar e apresentar os dados.

Para Bardin (2008) a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados. Para a autora o trabalho de interpretação, que é a análise de conteúdo, oscila entre dois extremos: o do rigor da objetividade e o da riqueza da subjetividade.

A análise de conteúdo é para a autora um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Bardin (2008) considera a análise de conteúdo não como um instrumento mas como um conjunto de ferramentas que se podem ajustar ao amplo campo das informações.

Neste nosso trabalho de investigação seguimos os passos propostos por Bardin (2008) relativamente ao processo de análise de conteúdo. Assim, este processo desenvolveu-se segundo as seguintes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A Pré-análise

Para a autora (2008) esta é a fase de organização de escolha dos documentos, da formulação de hipóteses e objetivos e de elaboração, indicadores que podem vir a fundamentar a interpretação final.

Na pré-análise desenvolvem-se atividades não estruturadas tais como a leitura flutuante. Esta leitura flutuante torna-se sucessivamente mais precisa em função de conjeturas que vão emergindo, da projeção de teorias sobre o material e da aplicação de técnicas em materiais idênticos.

Para a autora é essencial a constituição do *corpus* de análise.

A Codificação

O processo de codificação, na perspetiva da autora (Bardin 2008), permite transformar dados em bruto, em unidades que possibilitem uma descrição precisa das particularidades do seu conteúdo. No sentido de realizar este processo o investigador terá que escolher as unidades de codificação, escolher as regras de contagem e classificar e agregar, escolhendo as categorias.

O contexto da palavra é a frase e o contexto da frase é o tema – estas formam as unidades de contexto. Estas unidades servem para codificar e permitir compreender a unidade de registo, sendo de dimensões superiores a estas. Este processo supõe uma enumeração, uma contagem, mas torna-se necessário distinguir a unidade de registo (o que se conta), da regra de enumeração (o modo de contagem).

A Categorização

O processo de categorização pressupõe classificar elementos de um conjunto, distinguindo-os para depois os reagrupar por semelhança de acordo com regras antecipadamente estabelecidas.

As categorias são assim classes que reúnem um conjunto de unidades de registo, podendo o sistema de categorias ser criado antecipadamente ou ir sendo construído ao longo do trabalho. As categorias devem ser mutuamente exclusivas e apresentar apenas um critério de classificação.

5.2. Análise documental

Dos vários procedimentos de pesquisa, salientamos a pesquisa bibliográfica e a análise documental (planos de estudos e legislação).

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

Na perspectiva de Coutinho a pesquisa documental deve fazer parte do plano de recolha de dados, acrescentando que os dados recolhidos e analisados possibilitarão *“(...) validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações”* (2011:299).

Neste sentido, os documentos analisados foram como anteriormente mencionado, os Planos de Estudos do curso de formação inicial, a legislação sobre o mesmo e processo de indução, bem como a análise dos estudos sobre a inserção profissional, quer no contexto nacional, quer internacional.

Estes elementos facilitaram o processo de análise e a validação da informação recolhida através de entrevista semiestruturada.

Capítulo II- Análise e Apresentação dos Resultados

É nossa intenção apresentar neste capítulo os dados resultantes do processo de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas às seis participantes no estudo.

Os dados serão apresentados com base nos temas emergentes do processo de análise, organizados de acordo com uma sequência lógica de progressão e ilustrados, sempre que tal se considerar necessário, com excertos indicativos da fala dos sujeitos.

1. Experiências de trabalho prévias à Formação inicial: Sua natureza e relevância

Da análise de conteúdo das entrevistas verificámos que apenas três participantes referiram ter realizado experiências de trabalho com crianças anteriores à formação inicial, em diferentes contextos: duas das respondentes (E1 e E3) em centros de Atividades de Tempos Livres (ATL) e em colónias de férias. E2 relata a importância das experiências realizadas como animadora de colónias de férias e como escuteira. A análise dos dados permite acrescentar que a experiência de trabalho com crianças realizada neste contexto se manifestou importante na sua formação como pessoa e, de igual modo, facilitadora no contexto dos estudos na formação inicial, particularmente nas situação de estágio.

(...) foram importantes as aprendizagens realizadas... a lidar com crianças... na resolução de situações que ocorrem no dia a dia ... E1

(...) fiz colónias de férias. E lembro-me da preocupação que sempre me incutiram em planificar tudo... o que era para trabalhar com crianças. E2

(...) o meu modo de estar com as crianças, as atitudes que eu tenho perante as complicações, os conflitos ou as dificuldades que eles têm, tem muito a ver com o facto de ter trabalhado isso de uma forma muito indireta, através de jogos, e de brincadeiras nos escuteiros. E2

(...) este trabalho (ATL) permitiu-me refletir e pensar em todas as situações, desde o convívio nos recreios aos conflitos e a forma como os resolver. Sem dúvida, contribuiu de uma forma muito positiva, tanto na formação inicial como já na profissão... E3

Estas experiências de trabalho configuraram-se importantes para o desenvolvimento de competências relacionadas com a mobilização de estratégias mais adequadas para a gestão de grupos, resolução de situações e conflitos do dia a dia e, conseqüentemente, para o seu desempenho ao longo da formação inicial. Estas participantes consideram

ainda que o contacto com crianças nos diversos contextos promove a reflexão sobre o que aconteceu e sobre os modos como se resolvem as situações.

2. A escolha da profissão docente

A análise dos dados deixa antever duas ordens de razões que presidiram à escolha da profissão. São referidas razões de ordem vocacional, com origem na própria pessoa - de natureza intrínseca e razões exteriores à própria pessoa - de natureza extrínseca.

O gosto por trabalhar com crianças, o gosto/fascínio por ensinar, o idealizar ser professora foram os principais motivos intrínsecos evocados pelas seis professoras para a escolha da profissão.

(...) eu sempre tive esse gosto de ensinar crianças e essa motivação e sempre quis aprender mais, as diferentes matérias para depois ensinar. E1

(...) o gosto de trabalhar com crianças... foi algo emocional, sempre tinha brincado às professoras desde criança. E2

(...) o trabalho com crianças sempre me fascinou de alguma maneira e, portanto, desde muito cedo que desejava trabalhar com elas. Um dos motivos para a escolha desta profissão era o gosto e a vontade de estar com as crianças. E3

Todavia, esta motivação intrínseca parece ter sido reforçada para E1 e E2 pelas recordações da infância, aquando da sua passagem pela escola do 1º ciclo e, ainda, pelo feedback devolvido por outras pessoas, relativamente ao jeito das participantes para o ensino.

(...) A minha própria professora do 1º ciclo, da primária, dizia: tu tens de ser professora. E1

(...) O facto de sempre me terem dito que eu era muito boa a explicitar os conhecimentos às pessoas em geral. E2

Em cinco dos casos estudados, as recordações da infância, as brincadeiras e o bem estar sentidos na escola primária, são referidos com frequência como determinantes para a escolha da profissão. Do mesmo modo, quatro das participantes para além de relatarem essas marcas positivas da infância, recordam igualmente a sua professora como uma pessoa feliz com o seu trabalho, carinhosa, determinando assim a sua escolha como modelo.

(...) eu gostava muito da minha professora do 1º ciclo e queria muito ser como ela ... era muito feliz na profissão. ...ela gostava muito do que fazia também, e eu queria ser assim. E1

Uma das participantes no estudo lembra as marcas negativas da sua experiência enquanto aluna do 1º Ciclo do Ensino Básico, considerando que foi essa experiência que a levou a desejar ser professora, mas uma professora diferente.

(...) esta professora e estas vivências levaram-me a pensar que queria ser uma professora diferente. E4

2.1 Da opção desejada à solução de recurso

A análise dos dados permite considerar que cinco das participantes no estudo afirmaram, sem hesitação, ter sido a sua primeira opção o curso que concluíram, aquando da candidatura ao ensino superior.

(...) achava que se eu escolhesse outra coisa ficava sempre com pena de não ter sido professora do 1º ciclo. E1

(...) A minha primeira opção foi ser professora de primeiro ciclo... nunca tive dúvidas em relação àquilo que queria fazer. E4

Contudo E2, muito embora afirme ter escolhido em primeiro lugar o curso de professora, evidencia alguma ambivalência na escolha, ao referir que havia muitas coisas que gostaria de ser.

(...) A minha primeira escolha foi ensino, mas quando cheguei ao 12º tive muitas dúvidas porque eu queria ser muita coisa...e por isso na altura fiquei indecisa entre quatro (profissões). E2

Do mesmo modo, E6 expressa sentimentos de dúvida e de incerteza relativos à escolha da profissão. Para esta participante, depois da dúvida quanto à opção pelo ensino como primeira preferência, a seleção recaiu em educação de infância. O facto de não ter conseguido a desejada colocação, veio a determinar a sua opção pelo ensino no primeiro ciclo.

(...) Eu não sabia muito bem o que é que queria seguir e não me sentia muito segura do que ia fazer... Eu tive algumas dificuldades na minha primeira escolha. E a minha primeira opção nem sequer era primeiro ciclo, era educação de infância. E6

Parece ter-se reconciliado com a escolha possível, não por razões de satisfação ou de natureza pessoal, mas sim com argumentos relacionados com a predestinação.

(...) Era a minha orientação, era o que eu estava predestinada a fazer. E6

Após a opção tomada, três das participantes no estudo (E1, E3 e E4), consideram que, no momento atual, não mudariam de profissão, que esta é a profissão da sua eleição. Porém, uma das participantes (E2) questiona-se face à escolha tomada, interrogando-se se esta

teria sido a melhor opção. Não se encontram registos das restantes participantes a este respeito.

(...) apesar de tudo eu acho que é a profissão certa para mim. E1

(...) Foi sempre esta, de ser professora de primeiro ciclo. E3

(...) ainda hoje, se me perguntar o que é que poderia ter escolhido para além deste curso, eu não lhe consigo responder, porque eu só vejo este caminho. E4

(...) eu ainda hoje questiono se esta é a profissão para mim. E2

A frequência do curso de formação inicial contribuiu para confirmar a escolha efetuada por duas das participantes no estudo. Para E3 este revelou-se a confirmação de uma escolha feita com segurança e certeza. No caso de E6, as hesitações pela opção tomada, dissiparam-se ao longo do curso de Formação Inicial.

(...) muitas coisas durante o curso foram ao encontro desse meu gosto e dessa vontade de estar com as crianças. E3

(...) parece que a partir do momento em que entrei para este curso ... cada vez gosto mais... não me imagino a fazer mais nada na vida, é uma coisa que me satisfaz e me realiza. E6

3. Experiências no contexto da Formação Inicial

Pretendemos neste ponto apresentar os dados relativos às experiências da formação inicial. Destes dados destacam-se aspetos positivos e aspetos negativos. Estes aspetos repetem-se na narrativa das professoras evidenciando experiências do tempo de formação, nomeadamente no que respeita às relações interpessoais com colegas, professores da ESE e professores cooperantes, às disciplinas, aos modos de avaliação e às experiências vividas nos contextos de estágio.

3.1 Aspetos positivos

Ao descrever os percursos individuais das participantes no estudo durante a formação inicial destacam-se os aspetos positivos que ficaram gravados nas suas memórias. As participantes referem a importância das experiências vivenciadas neste período da sua formação, pelas implicações que as mesmas tiveram na sua vida pessoal e profissional.

(...) Eu adorei andar na ESE, foram quatro anos importantíssimos da minha vida, a vários níveis. E5

(...) Eu adorei a minha vida aqui, com todas as implicações que teve na minha vida e na fase da minha vida em que foi. É um sítio em que eu me sinto sempre bem. Adorei a envolvimento, adorei todos os momentos. E6

Os dados recolhidos permitem afirmar que as participantes destacaram como aspetos positivos a qualidade da formação que receberam e o facto de, globalmente, sentirem ter sido bem preparadas, a nível científico e metodológico. Aprenderam a trabalhar em colaboração e desenvolveram a capacidade de construir o seu próprio conhecimento.

(...) No geral gostei muito da minha formação, achei bastante boa, muito boa. Sinto que no geral preparou-me de modo muito adequado em termos de conhecimentos científicos e em termos de metodologias, em especial no caso da Língua Portuguesa e da Matemática. E1

(...) Eu acho que a ESE nos formou de uma maneira muito boa, no sentido da preocupação de trabalharmos com os outros e de haver muito trabalho colaborativo e de haver aprendizagem colaborativa. E2

(...) Gostei muito da minha formação inicial. Houve coisas que me ensinaram, mas acima de tudo fizeram-me aceder a esse conhecimento e ficar com vontade para ir construindo mais. E6

3.1.1 As disciplinas e a metodologia de trabalho

As participantes consideram, no geral, todas as disciplinas do plano de estudos da formação inicial importantes, enfatizando as de carácter metodológico e relacionadas com as didáticas, por sentirem ser as disciplinas que melhor as prepararam para o trabalho em sala de aula, para o encontro com a realidade profissional, definindo-as como indispensáveis para o desempenho docente. Foi precisamente nestas disciplinas, consideradas imprescindíveis, que as professoras mais investiam em termos de estudo e trabalho, durante o curso inicial.

(...) as disciplinas práticas são fundamentais. As metodologias, na minha opinião, são as disciplinas mais importantes do nosso curso e que devem sem dúvida fazer parte da nossa formação. E3

(...) as disciplinas que tinham parte prática, eram as disciplinas onde nós investíamos bastante, onde íamos para o terreno e queríamos saber mais sobre o funcionamento, da dinâmica na sala de aula, dentro do movimento da escola moderna. E4

A disciplina considerada mais importante por todas as participantes foi a Intervenção em Situação Educativas, particularmente no 3º e 4º ano do curso. Neste contexto foi-lhes dada a possibilidade de gerir o trabalho em sala de aula e, para o efeito, planificar, identificar, seleccionar e até mesmo construir os materiais mais adequados.

(...) e depois a prática pedagógica, claro, porque éramos nós que tínhamos de entrar na parte da planificação das aulas e na parte das didáticas. Para mim o estágio de 4º ano é realmente... o mais importante, em termos de prática, sem dúvida nenhuma. E1

(...) o 3º e 4º anos foram anos muito importantes, que eu tive na formação porque estive mesmo integrada no estágio e acho que isso foi fundamental. E5

(...) uma das disciplinas mais importantes foi a prática pedagógica do terceiro e quarto ano, pois tive a orientação e ajuda dos professores, de como planificar uma aula, quais os materiais que se devem construir para usar naquela aula, como dinamizar. E4

A metodologia de trabalho de grupo foi considerada pelas seis participantes como o melhor método de aprendizagem, pela partilha e reflexão conjunta e pela possibilidade de aprendizagem entre pares.

(...) Eu gostei principalmente dos trabalhos de grupo e de pesquisa, porque acho que isso nos faz crescer e fez-nos aprender a trabalhar em grupo e aprendemos com os colegas... E6

3.1.2 Os professores da Formação Inicial

Os professores são referidos como figuras determinantes no seu percurso formativo. Expressam marcas positivas deixadas pelos mesmos, pelas competências profissionais demonstradas, pelas aprendizagens que proporcionaram e pela articulação que faziam entre a teoria e a prática. Paralelamente à importância que as participantes no estudo atribuem à preparação científica e experiência profissional dos professores, revelou-se determinante a pessoa/professor, pela forma como estavam na profissão e se relacionavam com os alunos, pela disponibilidade demonstrada no apoio aos discentes, na construção do conhecimento e na preparação para o impacto com a profissão.

(...) porque lhes atribuo muita competência, sinto que são pessoas que conhecem e que sabem muito bem aquilo que estão a transmitir, têm muita prática. Houve professores que me ajudaram que são referência, foram um grande apoio. E2

(...) a minha formação inicial correu bem, tive sorte nos professores que eram competentes, que fui tendo durante a formação. A disponibilidade dos professores em estarem sempre prontos a ajudar, contribuiu para uma formação mais eficaz. E3

(...) Acho que há professores que a nível humano nos transmitiram imensa coisa, não só a nível académico. E5

3.1.3 Relação com os colegas

A análise dos dados permite destacar a relação com os colegas, como um factor importante ao longo do percurso de formação inicial, sobressaindo, no global, uma ideia

positiva designadamente no que se refere à partilha de materiais, à colaboração e interajuda, à disponibilidade para trabalhar em grupo, para estarem e aprenderem juntos. É referida igualmente a importância da sintonia existente entre os vários elementos do grupo, a nível de objetivos a alcançar e nas formas de trabalhar para o sucesso dessas relações. As participantes referiram manter ainda contactos próximos com colegas da turma/curso.

(...) acabava por haver muita partilha, em termos do que fazíamos... seja (construção de) materiais para aplicar na sala, seja na identificação de estratégias a utilizar. E2

(...) eu tive uma boa relação com os meus colegas de curso... um dos aspetos positivos é de que as pessoas estavam disponíveis para trabalhar em grupo e para estarmos juntos e aprendermos juntos. E3

(...) Eu tive um grupo fabuloso, aliás continuamos a estar juntos e a construir juntos uma filosofia de vida que nos foi ajudada a construir aqui, devido à formação que tivemos aqui. E6

3.1.4 Os estágios

Os estágios foram para as participantes no estudo a dimensão mais importante da formação inicial. Caracterizam-no como o tempo de experimentação na prática, o culminar de todas as aprendizagens. As participantes afirmam que o estágio de 4º ano se configurou uma etapa fundamental da sua formação inicial, por ser em todo o processo formativo a experiência mais próxima da realidade da prática profissional e por possibilitar em contextos reais o desenvolvimento de competências profissionais. Para as participantes no estudo este estágio é o ponto forte de toda a formação, onde se realiza a articulação da teoria com as disciplinas de didática.

(...) Os estágios foram, para mim, dos aspetos mais importantes aqui na faculdade. E2

(...) Achei muito importante haver os estágios de intervenção desde o primeiro ano. O estágio foi fundamental, pois a parte prática ajudou-me imenso a perceber mais ou menos a realidade que me esperava quando saísse da ESE ... foi um ano primordial. E4

(...) Eu gostei muito do estágio do último ano, foi uma grande referência, ainda hoje me lembro de muitas coisas que aprendi. E6

Para E1 para que o estágio final seja um momento de aprendizagem efetiva é necessário que o futuro professor tenha, previamente, uma boa preparação nas outras componentes do curso de formação inicial, tanto na vertente metodológica como na fundamentação teórica, configurando-se o estágio como a fase do percurso formativo em que são feitas todas as aplicações práticas das aprendizagens realizadas nos anos anteriores.

(...) o estágio de quarto ano é o ponto forte de toda a formação é tentar ao máximo e perguntar... fazer (outras) aprendizagens, aplicar aquilo que aprendemos... mas se nós não tivermos uma boa base de didática e teórica antes de irmos para o estágio, o estágio não corre bem. É o culminar, a grande reflexão e é chegar ao fim e dizer: bom, agora, é a profissão... E1

Os contextos de estágio são condição indispensável que pode ter influência na forma como o estágio decorre e nas aprendizagens do aluno estagiário.

(...) Gostei dos contextos de estágio nos quais estive porque aprendi outras coisas. Eu estive em contextos diferentes e cada um deles serviu para eu evoluir. E5

(...) Eu tive muita sorte nos locais de estágio onde estive, porque acima de tudo acho que me preparam para ter uma postura construtiva e a tirar o melhor daquilo. E6

Para as participantes é determinante que entre os elementos do grupo de trabalho ou do par de estágio haja um sentimento comum, o mesmo nível de empenho e de investimento no trabalho, num ambiente de partilha e colaboração que se configuram como essenciais.

(...) a minha colega de estágio que era da minha turma ficava sempre comigo e funcionava muito bem, éramos amigas, partilhávamos todas as dificuldades que tínhamos, trocávamos trabalhos. E2

Igualmente como factor decisivo nos estágios, assumindo um papel fundamental no último ano de formação, aparece a pessoa e o modelo pedagógico da professora cooperante, assim como a relação estabelecida com a mesma. A este respeito são destacados como facilitadores os momentos de reflexão, a disponibilidade, o apoio prestado, e o modelo pedagógico da professora cooperante.

(...) a cooperante foi acessível e orientou-nos no nosso estágio, ajudou-nos sempre que tínhamos uma dúvida, apoiava-nos, comentava e criticava de forma a melhorarmos o nosso trabalho. E4

(...) a professora cooperante até era uma professora bastante acessível, o tipo de trabalho ia de encontro ao trabalho do movimento da escola moderna quando propúnhamos certas atividades ela era recetiva embora nem sempre concordasse com algumas coisas. E5

(...) (a cooperante) em termos de orientação deixou-me explorar... deixou-me fazer tudo o que eu pensava. Refletíamos sempre e dizia-me para experimentar e depois víamos que não correu bem, que podíamos fazer antes assim. Eu acho que é assim que nós vamos construindo uma coisa, a partir de um erro... e acho que foi assim que cresci. E6

3.1.5 A avaliação

A este respeito a análise dos dados permite salientar a importância das experiências de trabalho de grupo, quando doseados, úteis e articulados. No que respeita aos critérios de

avaliação é mencionado pelas participantes a valorização das produções dos trabalhos realizados em grupo e a possibilidade da sua apresentação à turma. É igualmente referido como aspeto bastante positivo a modalidade de avaliação contínua privilegiada no curso, bem como a importância da definição e negociação atempada de critérios com os formandos.

(...) Eu acho que em termos de avaliação não houve problemas de maior ... acho que estava bem definida, era uma boa avaliação, estava bem distribuída. E1

(...) acho que foi importante o sistema de avaliação privilegiar muito a questão da comunicação, da apresentação de trabalhos. E2

(...) eu achei muito bem o sistema de avaliação, que na minha altura era de avaliação continua. E3

(...) A maior parte das vezes gostei do critério de avaliação e acima de tudo achei que havia espaço para realmente percebermos o que é que estava em discussão para a avaliação e acho que isso é importante, as coisas serem claras. E6

3.2 Aspetos negativos

Não obstante os aspetos positivos expressos pelas participantes nem tudo terá decorrido da melhor forma durante a formação inicial de acordo com as narrativas das professoras em estudo. As participantes teceram críticas e identificam diversos aspetos que se constituíram como constrangimentos no percurso da formação inicial.

3.2.1 Disciplinas

No que respeita às disciplinas as participantes no estudo consideram que havia disciplinas demasiado teóricas que se limitavam à exposição de conteúdos e a uma desadequação da aplicação prática em sala de aula.

(...) claro que considero que as disciplinas teóricas são fundamentais, mas acho que deviam ser intervaladas com as práticas, era muita a informação recebida sem a poder pôr em prática. E3

(...) as disciplinas deveriam ser mais práticas e não tão teóricas, para que pudéssemos perceber melhor a realidade. Houve disciplinas onde havia muito a transmissão de conteúdos, mas não nos davam ferramentas para atuar numa sala de aula. E4

A este respeito surgem como exemplos a insuficiente formação metodológica no domínio de Ciências da Natureza e Ciências Sociais.

(...) Os aspetos mais negativos têm a ver com... metodologias das Ciências... as das áreas de estudo do meio e das atividades experimentais, sinto que podiam ter sido mais exploradas, de uma forma mais profunda. E2

(...) A nível da história e da geografia eram disciplinas que não me permitiam perceber como é que eu poderia trabalhar aquele conteúdo na sala de aula, porque transmitiam-me conteúdos que eu já tinha estudado com exaustão no 12º ano. A disciplina das ciências, para mim foi uma tortura, porque eu não gostava de ciências, era muito teórica e a parte prática que houve, não era direcionada para crianças do primeiro ciclo. E4

E2 e E3 acrescentam ainda como aspetos negativos a insuficiente preparação para, após a conclusão do curso, lidarem com aspetos burocráticos de uma escola (documentos orientadores), a pouca preparação metodológica para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e para resolver situações de indisciplina.

(...) por exemplo, das crianças com necessidades educativas especiais, só tivemos uma cadeira, e eu sinto que isso foi uma falha...E3

(...) a questão da indisciplina, foi algo que nunca me ajudaram... eu senti que até os próprios professores daqui não sabiam muito bem como é que nós havíamos de contornar em relação a esse aluno que nós tínhamos dentro da sala. E2

(...) Os aspetos mais negativos têm a ver com a ausência de preparação para perceber e gerir a burocracia de uma escola. E2

E2 considera necessário que na formação inicial haja uma diversificação de metodologias de ensino que permitam alargar o leque de conhecimentos dos estudantes, qualificando como negativa a vinculação das práticas e opções metodológicas de professores da ESE ao Movimento da Escola Moderna, definindo-os como muito fundamentalistas.

(...) Em termos mais negativos tive duas professoras na faculdade que não interessa os nomes, uma das quais muito ligada ao MEM, ainda que eu partilhe e ache que seja muito importante algumas das estratégias, sinto que quando estamos numa formação inicial o leque tem de ser mais abrangente para nós podermos ter o discernimento de seleccionarmos aquilo que é mais importante. E2

Para E3 as disciplinas mais importantes (pedagogia, sociologia, psicologia) surgem no plano de estudos num momento inadequado.

(...) a pedagogia, sociologia e a psicologia são disciplinas importantes, mas como eram teóricas e como foram apresentadas logo no início da formação, acho que não estava tão disponível para captar e aprender tudo e apropriar-me das coisas.... E3

3.2.2 A avaliação

A análise dos dados possibilita identificar a discordância das entrevistadas sobre as estratégias de avaliação de alguns professores, pela forma como a classificação era

calculada e pela incongruência entre o método de ensino preconizado e a forma como se avaliavam os formandos.

(...) Eu acho que os professores que defendem um tipo de trabalho e que nos dizem que é assim e que é assado acabavam por avaliar-nos com base em testes, com base somente nesse tipo de coisas. E5

(...) se o objetivo da ESE era desenvolver nos alunos a noção que a avaliação não é só um momento de classificação mas é um momento de avaliação formativa, que há vários tipos de avaliação, acho que deveríamos ter sentido na pele esse modelo de avaliação de forma diferenciada e que eu não senti, senti que apenas uma questão de somar o trabalho e o teste, dava aquela nota. E2

Não obstante considerarem proveitosa e facilitadora a aprendizagem feita na modalidade de trabalho de grupo, acrescenta-se a sua discordância relativamente à sobreposição e quantidade de trabalhos exigidos, em detrimento da qualidade. Foi relatado como factor negativo no sistema de avaliação o número de trabalhos solicitados ao longo da formação inicial, sem um planeamento atempado por parte dos professores, através do diálogo e negociação com os alunos, provocando uma grande intensidade de trabalho num curto espaço de tempo.

(...) na altura questionámos isso...era preciso que os professores se juntassem e fizessem um mapa do que a turma tinha que fazer, porque às vezes estávamos com muitos trabalhos numa semana e depois havia semanas que não tínhamos nada para fazer. E1

(...) Havia fases em que tínhamos tantos trabalhos que uma pessoa nem sabia para onde se havia de virar, aquilo era a loucura total. E6

Assim, como consequência do número de trabalhos pedidos verificava-se em certos momentos excesso de fadiga, o que, por vezes, implicava a perda de qualidade na realização dos trabalhos em favor da quantidade.

(...) a diversa quantidade de trabalhos que eram dados pelas várias disciplinas com prazos de entrega muito próximos uns dos outros, fazia com que nós não conseguíssemos dar resposta a todos os trabalhos com a mesma qualidade. E4

(...) Eram imensos trabalhos de grupo. Foi a parte mais complicada da ESE...lembro-me de estar tão cansada porque foi muito cansativo, era mesmo muito exigente a nível de trabalhos. E5

(...) O tempo (a falta de tempo) uma pessoa querer entregar-se muita coisa e não conseguir. e eu acho que perdíamos qualidade por termos de estar a pensar em tantas coisas diferentes. E às vezes isso acaba por ter repercussões, em situações menos justas, em termos de avaliação. E6

A análise dos dados permite acrescentar que para E2 esta metodologia de trabalho não permite uma avaliação objetiva e diferenciada dos elementos do grupo. Por outro lado

os processos de avaliação em algumas disciplinas nem sempre se revelaram justos e adequados.

(...) os trabalhos de grupo... foram para mim momentos complicados porque tinha um grupo que ainda que fossemos muitas, apenas uma ou duas é que trabalhavam e depois a nota era repartida por todos e nesse aspeto a avaliação era um bocadinho injusta. E2

A participante E5 aborda um aspeto que sentiu ser um factor que potencialmente poderia trazer desajustes na relação entre pares: os resultados da avaliação, pela competição que as notas impunham entre os alunos em formação, tendo em conta que a nota final tem peso significativo nos concursos para colocação de professores.

(...) (a avaliação) aumentou alguma competitividade entre colegas... começa também a contar mais as notas, porque são mais importantes visto que estamos a acabar e porque queremos ser colocadas...E5

3.2.3 A relação com professores

As participantes no estudo teceram críticas a alguns professores pela utilização de métodos de ensino muito tradicionais, que não davam espaço ao diálogo. Para estas professoras, e porque se encontravam num processo de aprendizagem, estas práticas não faziam sentido no contexto de formação de futuros professores preocupados e atentos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

(...) em termos mais negativos: tinha a ver com a questão de serem professores muito tradicionais, no sentido: eu é que sou o professor, vocês são alunos e por isso o que eu digo é lei e não há discussão nenhuma possível... Numa faculdade, neste caso numa ESE, em que se está a formar professores, acho que não tem muito a ver, porque não é esse tipo de competências que nós queremos desenvolver nestes alunos (futuros professores). E2

3.2.4 Os estágios

A análise dos dados permite identificar ruturas durante a realização dos estágios, umas evidentes outras latentes, particularmente com as professoras cooperantes.

O estágio foi assim, nalguns casos, condicionado pela atitude da professora cooperante. Atitudes muito fechadas, pouco construtivas e pouco formativas, ausência de disponibilidade para a partilha, pouco incentivo e valorização do trabalho das estagiárias, são características mencionadas pelas novas professoras como fatores negativos e dificultadores de uma boa experiência nos contextos de estágio.

(...) a postura da professora cooperante no estágio não foi a melhor, a meu ver... por um lado eu compreendia o que ela dizia, mas por outro lado achei que não havia uma grande

disponibilidade da parte dela para partilhar ...o que se tornou um bocadinho complicado. E3

(...) embora até fosse uma professora bastante acessível, tive dificuldade em aceitar algumas das atitudes, das propostas e da postura da professora cooperante. E5

Os constrangimentos na relação com as cooperantes estavam relacionados com as diferentes visões do ato de ensinar. As estagiárias levavam ideias diferentes e ideais próprios, construídos ao longo da formação inicial, sobre os métodos de ensino e aprendizagem, não querendo imitar os modelos que observavam.

(...) a professora cooperante ia contra tudo o que nós fazíamos... abriu a sala, mas depois, em termos de atitude, não nos ajudou. Sinto que o objetivo, a função do professor cooperante, é, juntamente com os seus estagiários, ajudá-los a refletir, e a levar, em termos de estratégias... de filosofia de ensino, mas com aquela senhora, eu aprendi tudo o que eu não devo fazer dentro de uma sala. E2

Associado ao estágio E2 destaca como negativo o facto de nem sempre as professoras cooperantes serem escolhidas pela competência profissional.

(...) Tenho pena que os professores cooperantes não sejam selecionados pela competência. E2

No entanto as participantes E5 e E6 reconhecem que alguma das dificuldades sentidas na aceitação da opinião dos professores, tanto da ESE como cooperantes se devia à sua falta de maturidade.

(...) A professora cooperante assumia que trabalhava de acordo com o movimento da escola moderna, em algumas coisas e o que eu acho é que nós, por vezes, tínhamos uma postura muito crítica, de não era assim, como se nós fôssemos ali umas profissionais e soubéssemos tudo. E5

(...) E agora lembro-me de muitas coisas que aprendi com aquela professora e por isso eu vejo que por vezes éramos muito imaturas e não percebíamos o valor das pessoas. E6

E1 considera como factor muito importante para o sucesso do estágio a relação entre o par de estagiárias, a estabilidade e a postura deste perante o trabalho, podendo a falta desta identificação entre o par de estágio comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido.

(...) a disponibilidade dos colegas com aquilo que dão e com aquilo que não dão... pode ser um bocadinho complicado porque trabalhamos tanto e queremos tanto que correspondam e depois se os colegas não correspondem... E1

3.3 Marcas da Formação Inicial

Os dados recolhidos permitem-nos perceber que ao longo do curso de formação inicial ficaram marcas nas memórias das professoras participantes. Para estas professoras as marcas que perduram estão relacionadas com o estágio de quarto ano, as relações e modos de estar na profissão de alguns professores, as aprendizagens realizadas.

(...) as aprendizagens e o acompanhamento que tivemos na ESE. Eu saí uma professora que sabia muito de 1º ciclo, não sabia tudo, mas sabia muito e sei que tenho de cuidar da minha formação até ao fim da minha carreira. E1

(...) O estágio foi o momento mais importante, é a nossa prova de fogo. São vivências que nos marcam e nos fazem avançar. E3

(...) houve professores que me marcaram pela tal disponibilidade que foi determinante. E5

Destacam-se como marcas negativas para todas as participantes, o excesso de trabalho, com especial enfoque para o relatório final de estágio, pelo trabalho e esforço exigido.

(...) falando de aspetos que marcaram negativamente...o excesso de trabalho... a parte do relatório final. Foi muito cansativo. E1

(...) o ano de estágio é um ano completamente de desespero, de um trabalho imenso, onde uma pessoa praticamente não tem vida. E3

3.4 Competências essenciais na formação de professores

Muito embora esta não fosse uma dimensão do estudo, a análise dos dados permite apresentar as perspetivas destas professoras face aos aspetos que consideram indispensáveis à preparação de um professor, tendo por base a sua experiência da formação inicial e o impacto que esta teve nas dificuldades encontradas no início da profissão.

Para E1 revela-se de extrema importância que um professor tenha um conhecimento geral do que é ser professor e que saiba como ensinar. Para esta participante o conhecimento didático do professor assume extrema importância no processo de ensino e aprendizagem.

(...) Primeiro ter um conhecimento da profissão em geral, sobre o que se espera de um professor de primeiro ciclo. Ter conhecimento científico sobre o que vai ensinar e saber como ensinar. Mais que saber os conteúdos é saber como os vai passar aos alunos. E1

Identificam-se igualmente na análise das narrativas um conjunto de características pessoais indispensáveis à pessoa do professor, tais como: ser bem formado, respeitar os alunos, ser empenhado e dedicado, que tenha capacidade de trabalhar e de partilhar com os outros as suas dificuldades e sucessos.

(...) ter características pessoais de pessoa bem formada... respeitar os alunos e não humilhar os alunos. E1

(...) ter muito empenho e dedicação naquilo que se está a fazer. E3

(...) é fundamental que as pessoas não se isolem, que tentem desabafar com outras pessoas e que consigam encontrar soluções ou partilhar ideias, dar-se bem com os colegas. E4

(...) a formação deve ter um grande cuidado com o aprofundamento dos conteúdos que se vai lecionar e também no modo como se deve ensinar. E5

(...) Eu acho que uma formação inicial tem de dar, não só as ferramentas necessárias, mas uma bagagem e uma reflexão muito importante, deixando nas pessoas uma vontade de continuarem a querer aprender e a querer descobrir por si. E6

Em suma, os dados indicam a necessidade de uma boa preparação científica, didático-metodológica, e ainda requisitos relacionados com as competências pessoais e interpessoais da pessoa do professor.

4. A formação inicial: sugestões de melhoria

No que se respeita à formação inicial, as participantes, não obstante considerarem que tiveram uma boa formação inicial, apontam sugestões de melhoria, com especial enfoque para as questões ligadas à componente prática da formação.

Relativamente à preparação metodológica e científica na formação inicial configura-se importante para as participantes no estudo que seja dado maior destaque às disciplinas de metodologia, nomeadamente através do aumento da sua carga horária. Identifica-se ainda unanimidade de opiniões relativamente à necessidade do currículo do curso assentar essencialmente numa vertente mais prática e com uma maior articulação entre a componente teórica e a aplicação prática dos conteúdos lecionados. Salientam ainda como aspeto a melhorar uma maior valorização e reforço na preparação para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais. Finalmente é sugerido que se considere a possibilidade de atribuição de mais tempo de reflexão sobre a prática.

(...) mais horas para as metodologias e aprofundar o ensino das necessidades educativas especiais. E2

(...) há disciplinas que são muito teóricas e que não nos permitem dar uma ideia de como atuar numa situação real, por isso as disciplinas teóricas deveriam ter uma componente mais prática para que nós soubéssemos atuar quando confrontados com determinada situação ou ensinar um conteúdo. E4

(...) Houve outras disciplinas que acho que deviam de ter sido mais aprofundadas... como as metodologias, acho que são disciplinas importantíssimas que deviam ter mais carga horária ou mais anos. E5

(...) Devíamos ter tido mais tempo de metodologias. Mais parte teórico-prática e, acima de tudo, mais tempo para refletirmos sobre a prática. Acho que podia haver uma maior ligação entre as várias áreas de forma a fazermos as coisas mais integradas. E6

A análise dos dados permite igualmente considerar a possibilidade de se aumentar o número de horas atribuídas à Intervenção em Situações Educativas, dado que as aprendizagens efetuadas neste contexto se revelaram as mais importantes como experiência de aproximação à profissão, sendo nos contextos de estágio que se realiza a verdadeira preparação para o exercício da profissão. Destaca-se ainda a proposta de incluir os estágios desde os primeiros anos do plano de estudos, bem como a sugestão que a prática pedagógica abranja todo um ano letivo, de modo a que os formandos percecionem todas as dinâmicas de um ano escolar completo. Acresce ainda a estas propostas a necessidade de um maior número de horas observadas nas situações de intervenção educativa no contexto da supervisão pedagógica.

(...) o estágio devia começar no 1º ano do curso de formação inicial. E1

(...) teria dado maior destaque ao estágio, mais horas dentro da sala de aula. E acho que o que o estágio deveria ter mais aulas observadas. E2

(...) O facto de nós, na nossa prática pedagógica, nunca termos apanhado um início de um ano letivo não é bom. Os nossos estágios foram sempre a partir de outubro. Nunca nos deparámos com a realidade de um primeiro mês de aulas, ou de ter a turma um ano. E6

A análise dos dados evidencia do mesmo modo a necessidade de haver um maior rigor e organização na calendarização dos trabalhos pedidos aos alunos, dado que o excesso de trabalho nos finais dos semestres comprometia a qualidade, prejudicava a aprendizagem e levava as alunas a um estado de fadiga.

(...) havia uma semana em que estávamos cheios de trabalhos ... calhava tudo na mesma altura... então os finais de semestre, eram terríveis, porque tínhamos tudo. Se calhar talvez isso fosse um grande aspeto a melhorar, no sentido de melhorarmos também as nossas aprendizagens. E1

(...) a quantidade de trabalhos...prejudicava-nos, porque às vezes nem era só a falta de tempo, já era falta de capacidade mental para fazer aquilo, porque estávamos muito, muito cansados. E3

(...) Havia fases em que tínhamos tantos trabalhos que uma pessoa nem sabia para onde se havia de virar, aquilo era a loucura total e eu acho que perdíamos qualidade por termos de estar a pensar em tantas coisas diferentes. E6

A entrevistada E2 sugere a alteração na forma de seleção dos professores cooperantes.

(...) Mudaria a escolha e seleção dos professores cooperantes. E2

Sobre os sistemas de avaliação, E2 sugere a necessidade de uma maior proximidade entre alguns docentes e alunos.

(...) Acho que teria sido importante, em termos de avaliação na ESE, os professores estarem mais próximos dos alunos. E2

É ainda referida a necessidade de preparação para os concursos e entrevistas de candidatura, e igualmente um aprofundamento de conhecimentos sobre legislação e documentos orientadores e reguladores do funcionamento da escola.

(...) ter uma noção mais vasta, em termos de organização escola. Ter uma noção da legislação, dos normativos. E2

(...) Explicarem-nos e darem-nos uma noção do que é as colocações e como é que se faz e em termos de colocação no ensino público. E3

(...) No curso, para além de nos ajudarem a concorrer ao Estado, deviam preparar-nos para as entrevistas do privado. E5

Podemos ainda retirar da análise dos dados como sugestão que a formação inicial prepare os futuros professores para a reflexão e contribua para despertar no formando a motivação para continuar a aprender e a atualizar-se.

(...) Eu acho que uma formação inicial tem de dar, não só as ferramentas necessárias, mas uma bagagem e uma reflexão muito importante, deixando nas pessoas uma vontade de continuarem a querer aprender e a querer descobrir por si. E6

Em suma, a formação inicial deve não só equipar o futuro professor com as ferramentas necessárias ao saber fazer na profissão, mas igualmente proporcionar uma sólida formação científica e a capacidade de refletir, para poder melhorar a sua intervenção, bem como integrar a perspetiva de atualização profissional ao longo da vida. É igualmente de considerar uma maior reparação em aspetos burocráticos de organização e gestão das escolas, bem como a capacitação para a procura do lugar de trabalho.

5. Conclusão da Formação Inicial: Início de uma nova etapa no projeto de vida pessoal

Após a conclusão da formação inicial as participantes no estudo consideraram ter sentido uma alegria imensa por ter finalizado uma etapa do seu percurso pessoal que as realizou, que valeu a pena e que se configurou igualmente um motivo de orgulho para familiares e amigos. Foi o concluir de um percurso que, em sua opinião, as preparou para o desempenho de funções docentes.

(...) Eu sinto que foi uma alegria, para mim e para os meus familiares e amigos. E2

(...) Foi uma meta que realmente me deu muito gozo fazer, esforcei-me imenso mas consegui, portanto, senti-me bem, valeu a pena. E3

(...) Senti uma enorme felicidade, porque tinha aquele sentimento de missão cumprida com sucesso e saber que tinha investido e dado o meu melhor. E6

E6 expressa em simultâneo sentimentos de ambivalência. Sentia-se feliz por ter concluído com sucesso o percurso formativo e, ao mesmo tempo, desgostosa por ter que abandonar a escola de formação.

(...) Eu fiquei muito feliz e fiquei muito triste ao mesmo tempo. Muito feliz porque tinha conseguido atingir uma meta na minha vida que eu acho que sempre tinha idealizado e muito triste porque deixava esta casa, foi uma coisa muito estranha. E6

Muito embora se sentissem felizes e realizadas por terem concluído o caminho formativo desejado, a incerteza da colocação tornava este momento menos agradável. Nesta fase a principal preocupação das participantes no estudo foi a procura de trabalho, de colocação, uma vez que estavam conscientes das dificuldades no sector, decorrentes do reduzido número de lugares em oferta.

(...) o meu objetivo era ir à procura de um trabalho, um emprego... de uma escola onde trabalhar. Era difícil e nós tínhamos essa noção. E1

(...) Eu devia estar feliz... mas a preocupação com a colocação não me deixava sentir bem comigo mesma. E3

Para E2 o desejo de alcançar uma independência económica para libertar os pais das suas despesas, sobrepunha-se à preocupação com a preparação para o desempenho docente.

(...) eu inicialmente não estava muito preocupada se estava ou não preparada, estava só preocupada em arranjar trabalho para sentir que já não estava tão dependente dos meus pais, já estava na altura de eles não terem de se preocupar se eu tinha ou não tinha dinheiro. E2

Para se candidatarem ao ensino privado e, mais precisamente, para a elaboração do Curriculum Vitae, contaram com o apoio da instituição de formação. A elaboração do CV revelava-se uma dificuldade nesta fase da vida das professoras principiantes. Deparavam-se igualmente com a complexidade dos procedimentos para concorrer ao ensino público.

(...) eu tive apoio na ESSE...na construção do primeiro currículo, isso também foi muito importante, porque nem sempre nós sabemos o que é importante pôr num primeiro currículo. E1

(...) pedi ajuda para saber como o procedimento, que eu não percebia nada como é que se faziam os concursos, por muito explicado que estivesse na internet... foi terrível preencher aquilo. E2

As dificuldades em encontrar emprego levaram as participantes a procurarem colocação no ensino privado, em instituições de solidariedade social e em Atividades de Enriquecimento Curricular nas escolas públicas. Todas as possibilidades onde fosse plausível a obtenção de uma colocação remunerada e, de preferência, relacionada com crianças, foram exploradas pelas participantes. Não descartaram a hipótese de concorrer a escolas públicas procuraram colocação através de concurso em ofertas de escola.

(...) Não mandei (CV) só para escolas, mandei para outras instituições, ATL, hospitais, eu mandei muitos, mandei mesmo muitos... E1

(...) eu acabei o curso e era altura de ir procurar, um sítio para trabalhar, apesar de ter concorrido ao Estado ... Havia de mandar currículos para todos os sítios onde pudesse trabalhar um professor de primeiro ciclo. E4

(...) Eu entreguei currículos em várias escolas, candidatei-me em termos de PALOP, Madeira e Açores candidatei-me para tudo o que havia naquele ano. E2

A ansiedade e o pessimismo apoderavam-se destas professoras à medida que o tempo passava sem resultados de colocação.

(...) (durante a espera da colocação) foram pensamentos negativos, porque tinha noção que era difícil arranjar trabalho, já que há imensos professores a saírem e eu sou mais uma ... de certeza que não vai haver lugar para mim. E4

(...) Eu estava um bocado desesperada. E6

A análise das narrativas deixa claro que a espera pela colocação foi vivida de modo muito doloroso. Aguardar se a tão desejada colocação seria uma realidade, levou estas professoras a viverem dias de ansiedade e até de desânimo. Sentiam que se tinham esforçado tanto pelo que esta espera não lhes parecia justa. O receio de não serem colocadas levou-as a perspetivar recorrer a qualquer outra solução de emprego.

(...) era uma angústia, ponderei em trabalhar na primeira coisa que desse... todas as portas estavam abertas, era o que desse. E2

(...) vivi esses dias muito sinceramente, sempre com a perspectiva de que não ia conseguir ter trabalho, porque estava difícil. Disse que iria trabalhar desse por onde desse e iria fazer qualquer coisa, iria sujeitar-me àquilo que aparecesse. E3

(...) não era justo, tanto trabalho e... sem saber para onde ia, se ia arranjar trabalho, se não ia, como é que ia ser.... E5

Nesta fase de espera E3 chegou a perceber sentimentos de culpa relativamente à escolha da profissão, agravados pela opinião dos familiares sobre a opção tomada, por ser um curso com pouca possibilidade de emprego.

(...) cheguei a ter um sentimento de culpa por ter escolhido este curso, mas no entanto não iria desisti... eu já era professora, independentemente se tinha trabalho ou não. E3

(...) Alguns dos meus familiares diziam porque é que eu tinha tirado este curso, agora não iria ter trabalho... não tinha grande saída. E3

Também começavam nesta fase a despontar dúvidas relativas ao seu desempenho enquanto futuras professoras. Todas as participantes no estudo relatam que, na fase após a conclusão do curso, começaram a questionar-se sobre a sua preparação para o desempenho profissional, em todas as dimensões. Surgiam-lhes interrogações sobre a sua capacidade de assumir outras responsabilidades, controlo da turma, resultados da aprendizagem dos alunos, o ambiente de trabalho, as relações com os colegas, com os pais dos alunos. Acentuava-se a sensação de agora se encontrarem por sua própria conta e risco, sem apoios formais por parte da instituição de formação.

(...) receava a aceitação dos pais em relação ao meu trabalho desenvolvido com os alunos. E2

(...) tinha dúvida... se eu era capaz de conseguir controlar uma turma... se eu conseguiria fazer com que os alunos aprendessem e se era capaz de planificar aquela imensidade de conteúdos. E3

(...) Senti um friozinho na barriga, senti que já não iria estar protegida, aquela proteção que sentimos quando estamos em estágio e temos o apoio dos professores. E4

(...) se teria um bom ambiente de trabalho com os meus colegas e se estava à altura de alguém me querer contratar. E5

A possibilidade de entrar no mundo do trabalho configurava-se assim como um desafio, condicionado pelo fantasma dos receios pelo desconhecimento do que as esperava.

(...) Eu gosto muito de desafios, mas assustavam-me, porque é um mundo que eu não conhecia. E5

6. A entrada na escola: O início de funções docentes

6.1 O confronto com a realidade

O dia da notícia da colocação foi de alegria, de euforia e festejado por todas as participantes. Muito embora tivessem obtido colocação no ensino privado, iniciaram funções docentes e a colocação compensou as angústias da espera.

(...) foi incrível, uma euforia brutal, parecia que era uma coisa completamente inatingível, que nunca iria conseguir ter um trabalho e afinal o lugar apareceu. E3

(...) foi uma vitória imensa e foi uma alegria enorme. E4

(...) eu nem estava em mim... senti que finalmente tinha trabalho. E5

(...) senti uma pura satisfação, mas ao mesmo tempo medo, nervosismo, ansiedade e responsabilidade. E6

“E agora?” “O que é que eu vou fazer?” São as expressões/interrogações proferidas por todas as professoras principiantes quando se referem ao instante da colocação. É neste momento que percebem as dificuldades resultantes da sua inexperiência profissional. Contudo, apenas conseguem antecipar algumas das muitas dificuldades. Com efeito, a entrada na sala de aula e na escola, surpreende diariamente estas jovens professoras com problemas e dificuldades inesperadas.

(...) nós em estágio, não temos o contacto com toda a dinâmica que é trabalhar numa escola, nós vamos lá, trabalhamos na sala e vamos embora...agora a turma estava ali...e era só eu. E5

(...) Foi logo imediato com a preocupação e agora? E agora já lá estou, o que é que eu vou fazer? E6

6.2 O desempenho docente: As dificuldades iniciais

A análise dos dados permite afirmar que houve um breve momento em que se sentiram preparadas para o exercício de funções docentes. Todavia, à medida que o tempo passava ou se aproximava a eventualidade de iniciar as suas novas funções, os sentimentos de impreparação assolavam estas professoras. Estes sentimentos emergiam em todos os casos estudados, caracterizados pelo receio de falharem ou de não corresponderem às expectativas que os outros haviam criado a seu respeito.

(...) e se eu não fosse capaz de ensinar os alunos? Se não tivesse bons resultados? O que diriam os outros? E3

(...) quando percebi que ia começar... fiquei aflita e senti que podia não estar tão preparada como pensava. E4

(...) Como professora? Sentia-me mais preparada do que efetivamente estava. E6

É nesta fase que assumem não se sentirem devidamente preparadas para a realidade que as esperava. Muito embora determinadas em abraçar esta nova experiência, os sentimentos de insegurança e de não estarem devidamente preparadas para o trabalho com os alunos assumem agora uma maior intensidade. Associado ao desejo e à forte motivação de iniciar o trabalho com a turma surgiam os medos de não ser capaz de estabelecer relação com os alunos ou de planear o trabalho.

(...) Por um lado, sentia que era capaz de trabalhar, mas por outro lado, sentia que ainda não tinha as ferramentas suficientes para entrar no mundo do professor, não me sentia preparada a 100%, mas sentia-me motivada. E4

(...) O início foi mais complicado, a parte da relação também, porque os alunos não me conheciam, eu não os conhecia... e a nível do trabalho, também, não sabia por onde começar. E5

6.3 Dificuldades e receios no trabalho docente

As dificuldades experimentadas pelas professoras principiantes, aquando da sua inserção na profissão, são similares, decorrentes da inquietação sentida, da incerteza, do pavor de falhar e da consciência de que ainda não dominavam muitas das destrezas dos professores mais experientes.

O primeiro impacto no trabalho com os alunos revelou-se para todas as professoras principiantes de muita dificuldade. A dificuldade sobre a postura a assumir de modo a fazerem respeitar-se e manter a disciplina, o receio de que não se fazerem amar, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, foram as principais dificuldades enumerados na fase do *choque com a realidade*.

(...) a preocupação era de que os alunos aprendessem... que conseguissem ultrapassar os problemas relativos à ortografia e à leitura. E5

(...) Tinha medo que eles não aprendessem e acima de tudo tinha medo de ser eu a culpada, que era se isso acontecesse. Porque acho que é uma grande responsabilidade. E6

Os problemas com a indisciplina eram uma das maiores preocupações destas professoras, por sentirem que a falha de controlo da turma seria o primeiro indicador que poderia colocar em causa uma imagem de competência, que era fundamental

manter, a todo o custo, para conseguirem o reconhecimento por parte dos outros (colegas, pais, direção).

(...) Era o medo da indisciplina, que eles não me obedecessem... queria que gostassem de mim. Tinha muita preocupação com a imagem que a escola e os outros iam ter de mim. E2

(...) eu cheguei com uma postura muito séria, muito rígida e pouco simpática, porque tinha medo que eles não me respeitassem. E3

(...) ai o medo que eu tinha que eles (os alunos) não me respeitassem... que fizessem barulho e que os outros dissessem que eu não era capaz... E4

6.3.1 O trabalho com os alunos: do idealizado às práticas desenvolvidas

A análise dos dados permite evidenciar o esforço efetuado pelas professoras principiantes no que respeita à preparação do trabalho com os alunos e à construção de materiais didáticos adequados às aulas ou às necessidades individuais de alunos. Planificavam até à exaustão e preparavam materiais diversificados, no sentido de controlarem todas as variáveis com apreensão de poder falhar.

(...) Planificava todas as semanas e todos os dias. Quando tinha dificuldade ainda ia ver a planificação e melhorava alguns aspetos. Queria controlar tudo. E2

(...) tinha uma agenda semanal e todos os fim-de-semana planificava o que queria trabalhar com os alunos... segui o modelo de estágio. Planificávamos até à exaustão. E4

(...) para além de preparar tudo ao milímetro construía matérias para os mais problemáticos. E5

As dificuldades no trabalho com os alunos relacionavam-se igualmente com as características das turmas, a sua dimensão, a presença de alunos com necessidades educativas especiais e o comportamento dos alunos.

(...) a turma era muito grande e eu não conseguia dar conta de 24 crianças pois eram ainda muito pequenas, a turma era muito agitada e no início senti bastantes dificuldades. E3

(...) Tive uma aluna de primeiro ano e dois alunos de segundo ano. Era muito frustrante ter três alunos numa turma mista. E foi um desafio incrível. E6

As dificuldades com a organização do processo de ensino e aprendizagem e os processos de diferenciação pedagógica constituíam grandes dificuldades para estas professoras no início da docência. O cumprimento da planificação diária revelava-se igualmente de dificuldade.

(...) é muito complicado fazer efetivamente a diferenciação pedagógica dentro da sala. E2

(...) A questão das planificações preocupava-me porque eu pensava como é que eu planifico, como é que organizo e oriento. E4

(...) Não conseguia cumprir a planificação, tinha imensa dificuldade em cumprir aquilo que estava planeado, porque alguns momentos se prolongavam mais. E5

A ausência de experiência e de segurança na identificação de estratégias de diversificação do trabalho na sala de aula leva as participantes a colocarem em causa as suas competências profissionais. A dificuldade em definir estratégias necessárias para individualizar os processos de ensino a todos os alunos, em função das suas necessidades, ritmos de aprendizagem e interesses, o que fazer e como fazer, determinava por vezes a emergência de sentimentos de culpa.

(...) eu não tinha alunos problemáticos a nível comportamental, mas tinha uma aluna com bastantes dificuldades... que eu queria pôr a ler. Eu tinha de parar a aula para a ir ajudar... mas por outro lado se eu parasse a aula os restantes alunos não podiam avançar, o que fazia com que eu tivesse um dilema. E4

(...) Tive um aluno com necessidades educativas especiais e tive imensa dificuldade em gerir aquela situação e em saber onde me devia dirigir, o que devia fazer, que documentos preencher... E5

A gestão dos tempos configurou-se do mesmo modo como um problema para estas professoras. Enumeram como causas para as dificuldades sentidas a ausência de apoio nessa tarefa e a dificuldades de conceber e organizar as atividades a desenvolver a médio e longo prazo. Similarmente a exigência de cumprimento do programa foi indicada por duas destas professoras como um constrangimento.

(...) A gestão do tempo na sala de aula ...muita dificuldade. E2

(...) tinha muita dificuldade na planificação mensal e em planificar semanalmente e também em terminar os manuais e um programa muito extenso, cada vez mais extenso, para cumprir.. E5

(...) Não havia ninguém para nos ajudar ... eu preparava sozinha, mas sentia que não havia um fio condutor... agora vou fazer isto, agora vou fazer aquilo, faltou-me algum apoio. E6

Nos momentos de preparação do trabalho as pressões por parte dos pais e da direção dos estabelecimentos dos estabelecimentos de ensino, agravava a sensação de mal estar. A pressão dos pais fazia-se sentir através do questionamento sobre as suas opções metodológicas. Esta desconfiança era sentida como falta de confiança nas competências e no trabalho desenvolvido por estas professoras principiantes. Esta realidade contribuía

para que as professoras principiantes se sentissem condicionadas na implementação dos métodos aprendidos na escola de formação inicial, optando por métodos mais centrados no professor.

(...) todas as minhas intenções de fazer fosse o que fosse com aquela turma foram limitadas e eu tive de trabalhar com a metodologia tradicional. E3

(...) os pais questionavam as minhas ações, eles olhavam para mim e só me comparavam com a professora anterior, ... com um método diferente do meu. E4

Ansiavam pela orientação de alguém que supervisionasse e ajudasse neste momento de dificuldade. Um acompanhamento semelhante aos vividos nas situações de estágio. Alguém que confirmasse as decisões tomadas conferiria agora uma segurança que lhes seria muito útil.

(...) No primeiro ano eu pensei, onde é que está a professora da ESE... a falta que fazia... quando me vi sozinha, é que eu pensei bem onde é que ela está para me ajudar. E6

A opção pela utilização exclusiva do manual cria igualmente nestas professoras sentimentos de que não estão a agir de acordo com os melhores métodos. Esta imposição por parte da direção e de alguns pais leva-as a agir numa perspetiva antagónica à idealizada e à formação recebida na escola de formação.

(...) uma das expectativas que eu tinha que era: podíamos abolir os manuais, não era necessário manuais na sala. A realidade é que os pais precisam de ter um certo guia em casa, do que é que estamos ou não estamos a fazer. E2

(...) tinha manuais e tinha que os seguir os manuais que eles (direção) tinham selecionado. E3

Esta imposição levava E3 a ter que optar por práticas, na sua perspetiva, menos inovadores, que dificultavam a diferenciação do trabalho escolar. Esta professora (E3) caracteriza mesmo a sua prática como monótona, referindo que a mesma determinava nos alunos uma certa desmotivação.

(...) por estar limitada a trabalhar com os alunos, de forma a utilizar apenas o manual, fez com que eu sentisse que o trabalho era monótono e visse a desmotivação, e o desinteresse de dois alunos. E3

Não obstante, o manual escolar é referido como um recurso facilitador para a planificação, organização e desenvolvimento do trabalho com os alunos.

(...) Apesar de eu ter aquela convicção de trabalhar com uma abordagem mais interativa, os manuais acabaram por orientar um bocadinho, a nível da planificação porque tinham os meses e os vários conteúdos e foi por um bocado, um pouco por aí que eu me orientei, por já terem isso assim dividido. E5

A partir da análise dos dados, é possível perceber claramente um sentimento de insatisfação, transversal a quatro participantes, por não poderem e/ou não conseguirem implementar as opções metodológicas aprendidas durante a formação inicial e que ambicionavam vir a desenvolver agora com a sua turma.

(...) No início eu achava que ia fazer sempre assim porque foi assim que aprendi... as pessoas não me deixaram trabalhar dessa maneira e portanto eu tive de me adaptar... Aquilo que nós tanto ansiamos ou as expectativas que nós vamos criando acabam por não corresponder à realidade. E3

(...) As minhas expectativas não corresponderam à realidade. Não podia fazer nada daquilo que eu tinha pensado ou que poderia pensar, porque os pais e a direção criticavam esse tipo de metodologia. E4

Em suma, constata-se que o choque com uma realidade, onde lhe são impostos modelos pedagógicos em linha contrária às aprendizagens da formação inicial, determinou o ajuste da ação das participantes, levando-as a adaptar-se aos contextos, dada a ausência de autonomia pedagógica, através de, em cada caso estudado, diferentes estratégias, tendo todas as participantes ensaiado com maior ou menor evidência processos de ensino e aprendizagem mais centrados nos alunos, mesmo sendo necessário articulá-los com as orientações da coordenação da instituição.

(...) Mudei a imagem da professora que queria ser, adotando a imagem que tenho atualmente, pois fui confrontada com uma realidade duríssima, principalmente no meu primeiro ano de trabalho, mas foi uma conquista essencial. E4

(...) Eu desde logo mantive-me sempre disponível, para me integrar, mas mantive as minhas convicções na mesma e acabei por trabalhar como eu queria. A única coisa que eu tinha de fazer era trabalhar no primeiro ano de acordo com a obra de um pedagogo e, de resto, tinha liberdade para trabalhar. E5

6.4 As relações interpessoais: Da insegurança à conquista progressiva da confiança profissional

6.4.1 A relação com as colegas

Embora mantivessem com as colegas relações de cordialidade, as participantes no estudo indicam razões que contribuíam para não se identificarem com as colegas. Destes destacam-se os seguintes: a idade e, por essa razão, utilizarem temas de conversa diferentes dos seus interesses – falavam dos filhos, dos problemas de casa; práticas pedagógicas desajustadas dos interesses dos alunos e das exigências da escola atual, ou ainda pela ausência de partilha entre colegas.

(...) eram muito mais velhas, as conversas eram sobre os problemas de casa, os maridos, e os filhos... por isso passava-me um bocadinho ao lado. E2

(...) estavam muito fechadas nas suas salas, não havia partilha de ideias, nem de experiências com as colegas. E4

(...) com as minhas colegas eu não me identificava minimamente, pelo tipo de trabalho que realizavam em sala de aula. E5

O início da relação com as colegas mais experientes foi caracterizado por um sentimento de vazio, desamparo e distanciamento. As colegas trabalhavam de porta fechada, aspeto que não deixava espaço para o diálogo e para a partilha de experiências. Do mesmo modo a análise dos dados permite-nos destacar a percepção de sentimentos de indiferença por parte dos colegas, aquando da sua chegada à escola e, conseqüentemente, de isolamento por parte das professoras principiantes.

(...) sentia-me muito sozinha e isolada. E2

(...) no início as colegas eram distantes, fechavam as portas e estavam nas suas salas. E3

(...) a minha receção não foi muito acolhedora... percebi muitos sentimentos de indiferença dos meus colegas. Faltava mais a partilha, a troca de ideias, não estarem tão fechados na sala deles. E4

Nas reuniões de professores não ousavam pedir a palavra ou intervir, por não conhecerem as regras e por se sentirem descontextualizadas relativamente aos assuntos abordados.

(...) lembro-me da primeira reunião de conselho de docentes que tivemos, que eu entrei, ainda não conhecia ninguém e não sabia nada das burocracias que tratavam. E2

E2 sentiu-se assustada com as responsabilidades ou competências que lhe eram esperadas/exigidas pelas colegas, relativos à elaboração do plano anual de atividades, dado considerarem que se encontrava mais atualizada, documento esse referido na formação inicial, mas que na prática nunca tinha elaborado.

(...) a primeira coisa que as minhas colegas mais velhas me disseram foi: já que vens da ESE e já que saíste agora da escola de formação inicial o que é que há de novo para nos expores sobre o plano anual de atividades... o que me deixou muito assustada, porque eu sabia o que era mas nunca tinha sequer feito um plano anual de atividades. E2

É ainda referido por E3 e E5 dificuldades na elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT) aquando da sua entrada na profissão docente, pelo que recorreram a trabalhos realizados no contexto de estágio para dar resposta a esta solicitação.

(...) eu comecei a trabalhar com eles (alunos) e ainda não tínhamos começado o mês de outubro, a coordenadora já me estava a pedir um PCT. E eu fiquei completamente

surpreendida, como é que eu vou fazer um projeto? E eu fiz um projeto, enfim... agarrei no meu projeto de intervenção que era muito parecido com e fiz o PCT. E3

(...) nunca tinha feito um PCT. O meu projeto curricular de turma foi quase igual ao meu projeto de estágio que fiz no último ano da ESE, em que definimos os vários momentos, os objetivos, as estratégias. E5

No que respeita à partilha dos problemas com as colegas, as professoras são unânimes em considerar que, ou não pediam ajuda a colegas da escolas, ou que, quando o faziam, não revelavam os problemas na sua verdadeira dimensão, com receio de ser colocada em causa a sua competência pedagógica e de exercício da profissão.

(...) eu até falava com a minha colega, mas não lhe contava tudo...(o que se passava na sua sala de aula). E1

(...) eu no início não me atrevi a contar às minhas colegas do colégio os medos e as dificuldades que tinha na altura. E2

(...) Fosse qual fosse a dificuldade, a dúvida ou a situação eu não procurava ajuda no meu contexto de trabalho. E3

No entanto, com o passar do tempo, as relações com as colegas, se não atingiram um elevado nível de proximidade, melhoraram ao longo da convivência. As participantes começam por falar com as colegas sobre assuntos da sua turma.

(...) Quando estamos no almoço falamos mais de alguns meninos concretamente, depois nas reuniões... é mais ao nível de avaliação e o que é que tem de ficar registado. E1

(...) no conselho escolar comecei a partilhar ideias, experiências e vivências. E3

(...) ao longo do tempo, as coisas foram evoluindo e nós (colegas) fomos construindo uma relação mais consistente. E4

Não obstante as diferenças de idade, de interesses ou de métodos, foi possível com tempo e o conhecimento mútuo, criar laços com as colegas com mais anos de serviço.

(...) com as colegas, eu acabei por criar amizades e portanto foi um aspeto positivo, de conseguirmos depois perceber que até temos coisas em comum. Existe uma prática que permite a partilha de informações entre colegas. E3

(...) ao longo do tempo, as coisas foram evoluindo e nós fomos construindo uma relação mais consistente. E4

Com o desenvolvimento da relação profissional as colegas das jovens professoras aproximam-se e interessam-se pelos seus modos de funcionamento e práticas com os alunos. Partilham experiências. Passa a haver espaço e abertura para que as professoras com mais tempo de serviço mostrem interesse e coloquem perguntas às professoras iniciantes.

(...) quando a minha colega de segundo ano começou a ver... começou-se a juntar e a querer também mudar um bocadinho e por isso começamos a trabalhar de uma maneira... muito mais próxima, trocávamos ideias e acabámos por, em conjunto, romper com muitas coisas no colégio. E2

(...) Os meus colegas não trabalhavam como eu e, portanto, a minha preocupação era fazer-lhes entender algumas das minhas ideias e daquilo que eu defendia... e começou a haver mais partilha... E3

(...) tinha colegas que me pediam materiais, como é que eu fazia a apresentação de produções, para que elas pusessem em prática na sala delas. E4

6.4.2 A relação com a direção

O facto de terem iniciado a sua atividade docente em instituições de ensino privado levou estas professoras a sentirem o constrangimento da presença da direção e o seu controlo próximo, no dia a dia. Os dados recolhidos mostram que para quatro das participantes a relação com a direção configurava-se como uma relação distante e até mesmo desestruturante, quer por falta de organização da mesma e/ou por não lhes prestar o apoio necessário à sua integração. O controlo exercido, ainda que de forma disfarçada, pelos elementos da direção das instituições empregadoras, causou sentimentos de insegurança no trabalho escolar, e até mesmo relativos à manutenção do posto de trabalho.

(...) tive várias vezes os diretores a entrarem e a saírem da sala, por questões, do género de um papel que eu tinha de assinar, ou de um papel que eu tinha deixado a fotocopiar... faziam questão de entregar no meio das minhas aulas... eu senti nitidamente que era mais para fiscalizar e avaliar o meu trabalho E2

(...) esperava mais apoio da parte da direção, já que foi a direção que me contratou, que me desse uma visão de como é que as coisas funcionavam, como é que eram os ritmos da escola. Tinha uma ideia que depois, cheguei ali, e não correspondeu à minha ideia, à minha expectativa. Havia uma grande pressão por parte da direção, falta de organização por parte da direção, o que me complicava. E4

A entidade patronal foi igualmente considerada por E2 como o maior constrangimento à sua inserção na profissão.

(...) o elemento, daquele contexto todo, que achei que foi o menos facilitador para a minha integração... primeiro a entidade patronal... E2

Os constrangimentos foram de tal forma que, no caso de E2, determinaram a vivência de sentimentos de pânico e choro, decorrentes da desorganização dos serviços e do seu desconhecimento face a algumas situações que lhe eram colocadas, conduzindo até ao

sentimento de incapacidade, acabando a própria por colocar em causa a sua capacidade de gerir a situação.

(...) Cheguei a casa praticamente todos os dias a chorar, a achar que não ia ser capaz de levar aquele ano até ao fim, porque cada dia havia uma coisa nova que eu pensava: ninguém me falou disto na faculdade, eu nem sei sequer do que é que algumas pessoas estão a falar, por isso foi um bocadinho um filme de terror, um choque essa parte. E2

Todavia, a experiência de E6 na relação com a entidade patronal caracterizou-se por ser de proximidade, respeito e confiança mútua, sendo um apoio a quem recorria para pedir ajuda. Apesar disso E6 ao descrever o final da relação laboral, refere o afastamento que sentiu, devido ao interesse da direção em colocar no seu lugar outra pessoa. Esta atitude que lhe pareceu injusta e pouco ética, sobrepôs-se às experiências positivas e gratificantes vividas nesse contexto de trabalho.

(...) a pessoa que tinha mais próxima era a diretora a quem ia (mais no início) dizer: olha estou completamente perdida, não sei muito bem o que ando aqui a fazer. E6

(...) Mas houve uma falta de imparcialidade da direção... Eles não conseguem gerir as relações com os que lá estão... isso aconteceu comigo. No final colocaram outra pessoa no meu lugar sem eu saber porquê E6.

Para além do controlo exercido e dos problemas de relacionamento são evidenciados os constrangimentos colocados pela entidade patronal face aos métodos de trabalho utilizados, determinando em várias situações a imposição de métodos próprios, advogados e supervisionados pelas coordenações pedagógicas das instituições. A ousadia e convicção face à escolha das estratégias a adoptar com os alunos, valeu a algumas das participantes problemas de relacionamento com direções e pais.

(...) a limitação que eu tive de não conseguir trabalhar como eu queria... mas imposta pela coordenadora e pelo diretor. E3

(...) as maiores dificuldades foram no início do ano com a pressão dos pais e da direção, a questionarem a minha forma de ensinar, que não ia de encontro aos professores anteriores que a turma tinha tido... a forma como eu dinamizava as aulas, como eu trabalhava foi um dos grandes entraves no início. E4

Os constrangimentos decorrentes da pressão e controlo sentidos por parte da direção da instituição não impediram E5 de apresentar claramente, sem preocupações em integrar as orientações do colégio, as suas convicções pedagógicas e de colocar em prática as aprendizagens realizadas no contexto da formação inicial.

(...) eu ia cheia de certezas, com convicções de que era assim, da forma como eu queria trabalhar. Estava convicta de que queria trabalhar com o movimento da escola moderna... e que sabia exatamente o que fazer. E5

(...) Eu desde logo mostrei-me sempre muito disponível... mantive as minhas convicções na mesma e acabei por trabalhar como eu queria. E5

6.4.3 A relação com os pais

A análise dos dados permite considerar que conseguir estabelecer relação com os pais era mais uma das grandes preocupações destas professoras principiantes. Com efeito as professoras sabiam que os pais estavam muito atentos e que questionavam aspetos das suas práticas; sabiam também que, tendo por base os resultados obtidos pelos filhos, poderiam prejudicar a imagem de competência e de sucesso que as professoras queriam transmitir a seu respeito. Por outro lado, numa instituição de ensino privado, os pais têm, na opinião destas professoras principiantes, muito poder. Esse poder podia, em seu entender, determinar a continuidade ou a cessação do seu contrato de trabalho. Esta circunstância determinava a necessidade premente de serem reconhecidas pelos pais e pelos alunos.

(...) a preocupação de os pais terem muito poder na escola, em que eles podiam falar com o diretor e alterar as regras, fazer com que nós alterássemos se estivessem descontentes e até influenciar a direção sobre a nossa continuidade no ano seguinte. E3

(...) era complicado, no início do ano (os pais)... não terem confiança em mim e questionarem tudo o que fazia e o porquê de fazer assim. E4

(...) a minha maior preocupação era a relação com os pais, e já pensava nisto durante a formação... eles tinham de gostar do meu trabalho... E5

Contudo, com o desenvolvimento do seu trabalho começaram a receber feedback positivo dos pais. Essa avaliação devolvida pelos pais dava segurança às novas professoras, o que se configurava como um factor facilitador da sua inserção na profissão. O feedback recebido funcionava como um barómetro de que sentiam necessidade para avaliarem o nível de confiança dos pais e a qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos.

(...) o feedback dos pais permitia perceber se tinha feito um bom trabalho com alunos, transmitindo um sentimento de segurança. E3

(...) fui conquistando os pais e, no final do primeiro ano havia pais que me diziam que gostavam do trabalho que estava a desenvolver. E4

(...) precisava do feedback positivo dos pais, pois era uma das coisas que eu também tinha medo, porque ter os pais do nosso lado é logo uma coisa boa. E5

O feedback positivo recebido por parte dos pais legitimou as opções metodológicas de E2 e atenuou a pressão a que estava a ser sujeita por parte da direção do colégio.

(...) Então o segundo e terceiro período foi completamente diferente, porque já tinha os pais na mão e como a direção sentiu que os pais estavam do meu lado permitiu que eu fizesse certo tipo de coisas na sala. E2

Para que os pais acreditassem no trabalho das professoras principiantes e as considerassem competentes, em muito contribuiu a disponibilidade das mesmas para atender os pais, assim como a sua capacidade de os implicar no processo de ensino e aprendizagem dos filhos.

(...) estive sempre disponível para me reunir com os pais, pois havia pais preocupados de como resolver determinados problemas com os filhos. E3

(...) essa relação com os pais foi-se construindo, onde eu fui dando sempre o feedback aos pais de modo a tranquilizá-los, o que fez com que eles comesçassem a parar de me questionar e a acreditar no meu trabalho E4

Do mesmo modo a preocupação em informar os pais relativamente aos métodos de trabalho utilizados na sala de aula com os filhos e até o recurso à realização de atividades com os pais, foram destacados por E4 e E5 como aspetos facilitadores do estabelecimento das relações e manutenção da confiança no seu trabalho.

(...) a primeira preocupação foi explicar-lhes o meu método de trabalho... para que os pais conseguissem aceitar-me como professora dos seus filhos. E4

(...) Houve aquele receio inicial de uma professora nova, mas eu fui muito convicta com os pais, até fiz uma atividade com eles mostrando o tipo de trabalho que é desenvolvido com os alunos. E5

Para E1e E6, muito embora inicialmente a relação com os pais fosse uma preocupação, estes nunca lhes criaram dificuldades. Na opinião das participantes este comportamento deve-se ao facto de, através dos diálogos com os pais, lhes terem transmitido segurança nos seus métodos de trabalho e por lhes terem explicitado sempre os processos utilizados na sala de aula.

(...) no início eles (os pais) ficaram um bocadinho reticentes em relação ao que poderia acontecer e estavam um bocadinho assustados... colocaram esse problema à direção da escola. Era por ser uma professora muito nova, estava a sair da faculdade. Tudo lhes fazia muita confusão. Mas depois foi-lhes tudo explicado e eles acabaram por ver que realmente não... seria tão mau quanto eles pensavam. E1

(...) Eu acho que os pais é como tudo na vida, quando nós acreditamos naquilo que fazemos e falamos com uma pessoa e explicamos, eu acho que as pessoas só têm é de compreender... o que eu sinto muitas vezes nas conversas com os pais, é que os pais saem confiantes, porque também me sentem confiante. E6

Dadas as dificuldades iniciais de relação com os pais E2 e E4, adotaram estratégias de envolvimento dos mesmos, convocando-os para reuniões, onde lhes eram explicadas as estratégias metodológicas utilizadas por si em sala de aula, revelando-se uma estratégia positiva na construção da relação profissional.

(...) eu dei a volta e consegui ter os pais todos... para explicar a todos como é que o processo de ensino e aprendizagem se ia efetuar, e isso também foi uma coisa que ajudou. Eu tive alguns problemas com os pais, mas depois consegui. E2

(...) na reunião de pais eu expliquei tudo, como é que ia fazer, tudo com base na legislação. Argumentei sempre com tudo. E4

E4 para além de ter a preocupação de explicar aos pais a sua metodologia de trabalho, teve a noção e a consciência de que não deveria nem poderia romper abruptamente com os métodos de trabalho da colega anterior, pelo que lhes deu, de certo modo, continuidade, numa gestão de bom senso, fazendo gradualmente a transição para as suas opções pedagógicas. Apesar destes cuidados a participante teve dificuldades em gerir a oposição e desagrado dos pais.

(...) Eu expliquei, na altura, que não ia só pôr em prática o movimento (da Escola Moderna) dentro da sala de aula, eu tive sempre a consciência que aqueles alunos traziam uma forma de trabalhar e eu não poderia desvalorizar isso mas, aos poucos e poucos, ia introduzir os meus métodos... e foi aí que as coisas começaram a complicar-se, que começaram os problemas. E E4

Foi o bom comportamento do grupo de alunos na sala de aula, a sua motivação para o trabalho escolar e os resultados positivos relativos às aprendizagens que, progressivamente, ajudou as participantes no estudo a conquistar a tão desejada tranquilidade e confiança em si próprias.

(...) via os alunos muito interessados na aprendizagem, a aprenderem... e aí fiquei mais tranquila e com mais confiança. Os alunos também nos dão muita confiança. E2

(...) quando eles começaram a respeitar-me a fazer o que eu dizia eu fiquei mais confiante. E4

Através da progressão nas aprendizagens e dos resultados alcançados pelos alunos, foram provadas as metodologias aplicadas. Para os pais foram as evidências que davam crédito aos métodos pedagógicos e que os levou progressivamente ao reconhecimento das competências das professoras e a confiarem na forma como estas conduziam o processo de ensino e aprendizagem.

(...) quando os pais começaram a sentir que aquilo que eu lhes tinha dito em setembro acabou por acontecer, os alunos estavam a ler, os pais ficaram muito tranquilos. E2

(...) As maiores dificuldades foram no início do ano, depois do primeiro período, as coisas acalmaram, quando os pais viram que eles (os filhos) tinham progredido. Consegui cativá-los, eles ficaram a perceber, já percebiam a dinâmica da sala, portanto, as coisas depois começaram a fluir. E4

É deste modo que as novas professoras começam a afirmar o seu profissionalismo e a terem uma atitude mais segura de si.

(...) eles (alunos) tinham aprendido o que lhes ensinava. Agora já podia afirmar mais os meus métodos. E3

(...) Tive que ter um bocadinho mais de poder e de sentir-me um bocadinho mais forte e dizer, sou eu a professora dentro da sala e, neste momento, os meus alunos estão a aprender ... sou eu que faço assim porque eu sei que estou a fazer bem ou que são as orientações que tenho para fazer. Portanto, é assim que eu faço. É assim que os meus alunos vão aprender. E4

(...) Tive de começar a ser mais assertiva com os pais, principalmente, porque acho que, no final do primeiro período, os pais iam começar a apertar. E6

6.4.4 A relação com os alunos

Com o passar do tempo, e à medida que os alunos iam respondendo de modo positivo, os receios enunciados e as inseguranças sobre a progressão nas aprendizagens, bem como a relação com os alunos, foram-se desvanecendo, dando lugar à gratificação profissional e à edificação do sentimento de capacidade para o desempenho da profissão. Estabeleceram fortes relações professor/aluno, obtiveram bons resultados ao nível do sucesso escolar dos alunos, em muito determinados pelo investimento na preparação do trabalho.

(...) ver a turma a evoluir foi uma coisa gratificante para mim, de vê-los crescer. Estava a ver resultados do meu esforço e trabalho. E3

(...) Consegui criar uma forte relação com os alunos e senti-me satisfeita. E4

(...) O facto de eles terem aprendido, todas as aquelas coisas que eu consegui fazer, foi muito bom. O eles escreverem tanto, o aprender a ler, eles conseguirem calcular bem. E5

(...) Os miúdos aprenderam, cresceram. Foi um ano que correu muito bem em termos pedagógicos, acho que dei tudo, tudo o que tinha para dar. E6

6.5. Formas de ultrapassar os problemas e dificuldades sentidas

Os momentos iniciais de trabalho com os alunos e relação com os responsáveis dos contextos de trabalho, bem como com os pais e colegas revelaram-se, como

anteriormente descrito, de grande dificuldade. Todavia, não era nos contextos de trabalho que estas professoras procuravam e encontravam as respostas para os constrangimentos sentidos.

(...) fui bem recebida pelos meus colegas quando entrei no colégio. Mas com as colegas da ESE sim, eu identificava-me bastante e, às vezes, eu conseguia ter reflexões com as colegas da ESE que eu não consegui ter com colegas da escola. E1

Com o passar dos dias, começaram por refletir sobre as situações e a tentar resolvê-las de forma mais autónomas. E1 começou a partilhar os problemas com algumas colegas do contexto de trabalho muito embora, selecionando os temas de partilha. Na tentativa de resolverem problemas e contrariedade, pesquisavam em livros, na internet, etc.

(...) inicialmente eu partilhava com as colegas da ESE ... depois comigo própria. ... com o passar do tempo as coisas que podia partilhar falava com as colegas e os problemas que podia resolver com as colegas resolvia. E1

(...) Eu acabava por pesquisar na net, por tentar ler alguma coisa e diversificar estratégias. E5

A análise dos dados permite acrescentar o desapontamento destas professoras pela ausência de medidas por parte das instituições no apoio à inserção profissional dos jovens professores.

(...) esperava mais apoio da parte da direção e dos meus colegas já que era o meu primeiro ano como professora...E4

(...) havia de haver mais apoio a estes professores. E3

As dificuldades metodológicas e de relação com os outros foram partilhadas com colegas que terminaram o curso no mesmo ano e com quem se tinham relacionado bem e realizado experiências de sucesso na escola de formação inicial. Partilhavam sem filtro os mal-estares, por se sentirem incompreendidas, uma vez que estas viviam experiências muito semelhantes. As professoras participantes recorriam à escola de formação inicial na procura de compreensão e ajuda emocional, nas dificuldades metodológicas e relacionais. Constituíram mesmo um grupo informal e espontâneo.

(...) foi uma comunidade de prática que se criou ... o grupo acabou ao final do primeiro ano. E2

(...) Recorria à ESE onde partilhávamos as nossas experiências e angústias porque não encontrava respostas no meu contexto de trabalho. E3

(...) falava com as minhas colegas da ESE sobre pequenas coisas que naquela altura eram grandes coisas... problemas com as colegas ou com a direção. Tínhamos todas s mesmos problemas e elas compreendiam-me melhor. Foi uma bengala muito boa ali no meio daquilo tudo. E6

Nesse grupo acabou por estar presente regularmente um professor da ESE, contando com a participação de outros professores da instituição. Embora os encontros tenham começado por ser momentos de desabafo das angústias profissionais sentidas, evoluíram para momentos de entreatajuda, superação de dificuldades através de processos de formação em cooperação.

(...) Criámos um grupo na ESE, com antigos alunos e com alguns professores que nos apoiaram de cá. Fora do seu tempo, fora de tudo e que vinham para cá trabalhar connosco. E6

(...) Dirigia-me à ESE e falava com os professores, ou então encontrava-me com colegas que tinham passado pela mesma experiência, para trocarmos ideias e sugestões. E4

O grupo de cooperação funcionou assim, como apoio e suporte às frustrações e angústias vividas naquela fase de confronto com o real. As experiências vividas no grupo configuraram-se igualmente como um estratégia de indução profissional.

(...) esse grupo de trabalho (de professoras principiantes que pediram o apoio de professores da ESE) fez a nossa indução... mas só a algumas disciplinas ... esse grupo de apoio servia-me para compensar, desabafar tudo o que se passava na escola. Normalmente a primeira hora era só choros naquela sala, de todas. Depois, pouco a pouco, começou a ser efetivamente trabalho. E2

Para além do apoio encontrado do grupo da escola de formação, E5 e E6 procuraram ainda o apoio de um grupo cooperativo estruturado e com práticas reconhecidas, mantendo a sua participação no grupo da ESE.

(...) Eu não me sentia segura, o que me levou a procurar ajuda fora. Não só em grupos de reflexão, mas em grupos cooperativos. E6

(...) Eu acho que correu bem (o apoio nas dificuldades) por estar no grupo cooperativo e eu não vejo o meu trabalho sem isso acontecer. E5

Para E6 a reflexão com os outros nos grupos de apoio revelou-se de extrema importância. Não obstante em sua opinião não substituía a reflexão individual.

(...) Adoro refletir, adoro estar a partilhar, gosto muito de ouvir as coisas dos outros, mas preciso de me encontrar, preciso de um momento para me distanciar de tudo e eu própria construir, porque senão é só encher e pôr informação e depois não temos tempo sequer para a tratar, para a organizar. E6

7. Sentimentos face ao grupo de pertença

No início da carreira docente as professoras participantes no estudo vivenciaram sentimentos díspares relativamente à pertença face ao grupo profissional, manifestando

em comum a sensação de não se sentirem pertença do grupo, mesmo nos casos em que consideram ter sido bem recebidas nos contextos de trabalho. Da análise das narrativas destaca-se como motivo para este sentimento de não pertença ao grupo profissional, aspetos relacionados com a diferença geracional em que se encontram face às colegas mais experientes e o facto de sentirem que não são consideradas, pelas direções, pais e pares, tão professoras como as professoras mais experientes. Persistia o sentimento de pouco poder.

Sentem que muito embora já estejam habilitadas para a docência, os outros não as consideram suficientemente capazes e por isso sentem-se à parte e com estatuto inferior.

(...) Para mim ainda não era professora, eu ainda não me sentia assim. Agora é que eu ia aprender verdadeiramente o que é ensinar. E1

(...) Não me sentia professora. Eu sabia que não era bem aceite. Elas (as colegas) diziam que eu era a que tinha a mania que ia mudar o mundo e elas têm outra maneira de estar... outros interesses. E o facto dos diretores estarem constantemente a entrar na sala e também me faziam sentir que não era tão professora (como as colegas). E2

(...) Sentia-me um bocado à parte do trabalho das colegas e frustrada pelos constrangimentos impostos. Sentia-me professora, mas sentia-me uma professora pequenina, uma professora que não tinha poder. E4

O sentimento de pertença ao novo grupo profissional emergiu quando os alunos revelam os primeiros resultados positivos e estas professoras começaram a sentir-se mais capazes de gerir os processos de ensino e aprendizagem. Quando conseguem implementar estratégias de resolução de problemas adequadas às situações que se lhes colocavam de modo imprevisível no dia a dia da sala de aula e da escola. Do mesmo modo o reconhecimento de competências profissionais, principalmente por parte dos pais, através do feedback que recebiam relativo ao sucesso do trabalho com os alunos, permitiu-lhes desenvolver um progressivo reforço da segurança em si mesmas como profissionais e, conseqüentemente, o incremento do sentimento de pertença ao novo grupo profissional.

(...) quando eles (os alunos) começaram a aprender com as propostas de trabalho que lhes fazia e os pais a confiar... E2

(...) sinto que estou na escola e que as pessoas gostam do meu trabalho, sinto que estou ali para trabalhar... sinto-me mais professora. E3

(...) Foi numa das reuniões de pais, quando uma das mães elogiou o meu trabalho, dizendo que sentia imensa diferença no filho, que estava bastante contente e eu senti-me bastante motivada, incentivada, melhor. E5

(...) Eu acho que me sentia mais professora, mais segura de mim, quando vi que eles (alunos) aprendiam. E6

Igualmente nos discursos das participantes identifica-se como aspeto que contribuiu para se “sentirem professoras” o reconhecimento do seu trabalho, através da mudança de atitude das colegas mais velhas: procuraram conhecer as suas metodologias de trabalho, aceitaram novas ideias e novas atividades na escola e partilham aspetos da prática profissional.

(...) As minhas colegas mais velhas começaram a vir-me perguntar como é que eu fazia e a mostrar muita vontade de fazer como eu... isso fez-me sentir bem. E2

(...) com o passar das semanas houve uma colega que quis assistir à minha aula, para ver como é que eu aplicava as ideias que defendia e que eram diferentes das delas. E4

No entanto a participante E2, apesar dos retornos positivos que recebia, o sentimento de desconforto e de não pertença ao grupo profissional não foi mitigado pelo tempo nem pela alteração de contexto de trabalho. As dúvidas sobre a opção tomada face à profissão, o fosso que considera existir entre o idealizado e a realidade docente, bem como a cultura profissional instalada nas escolas, como a falta de partilha de cooperação, de trabalho colaborativo, o não haver espírito de equipa determinam os sentimentos de não identificação com o grupo profissional.

(...) Eu ainda hoje questiono se esta é a profissão para mim. A escola que eu idealizei não é a escola que eu ainda hoje tenho, não. E2

(...) Apesar de me sentir (atualmente) professora continuo a achar que os professores ainda não são um grupo profissional. Eu acho que um grupo profissional se apoia, partilha. Está cada um para seu lado é o salve-se quem. E2

8. Dificuldades que perduram. Dificuldades emergentes

Algumas das dificuldades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem renovam-se no início de cada ano letivo. Todas as planificações e materiais se revelam desajustados e têm que ser reorganizados, atualizados. Por vezes nada do que já tinham serve para a turma que iniciam.

(...) Eu estou a repetir o segundo ano mas é outra realidade Senti-me um pouco perdida porque parecia que estava a começar de novo outra vez. Não conhecia a turma, o percurso que estes alunos fizeram foi completamente diferente, o meu nível de reflexão é outro, as coisas que já sei são outras, portanto a minha forma de trabalhar mudou. Muitas das coisas que eu tinha, eu alterei-as todas porque não me serviam nesta altura. E5

Para E2, pela sua experiência, os problemas sentidos no início da carreira não diferem em muito dos restantes professores. Afirma que a intensidade na forma como são vividos é que é diferente.

(...) quando eu comecei o segundo ano de trabalho as dificuldades mantiveram-se. O receio de falhar voltou a ser o mesmo, a preocupação em manter que os pais continuassem a gostar de mim era a mesma... E2

(...) Nem sempre os problemas dos professores principiantes são assim tão diferentes dos outros... a intensidade e o drama que sentem em relação a eles é que é diferente... eu sinto que os problemas que eu estou a ter agora não são assim tão diferentes dos que tive quando eu iniciei. E2

A vida pessoal familiar torna-se mais exigente e a necessidade de terem vida própria começa a impor-se. A gestão desta situação traz igualmente grandes dilemas e ansiedades a estas professoras.

(...) eu não tinha uma vida. Basicamente quase que não tive... até o meu bebé nascer... então deixou de ser possível ser inteiramente só trabalho. E3

(...) É uma dificuldade tentar não levar trabalho para casa e depois gerir com a vida familiar. E5

Nos anos seguintes, nos novos contextos de trabalho surgem novos problemas. Para E6 o facto de encontrar colocação no 1º Ciclo do Ensino Básico numa escola em que podia lecionar com um par pedagógico determinou que não lecionasse matemática, aspeto considerado por esta professora como um dilema e, até mesmo, constrangimento no desenvolvimento da sua competência profissional. Destaca a liberdade consentida na aplicação da sua metodologia de trabalho na área de Língua Portuguesa, por ter conseguido provar a sua competência. Todavia identifica um novo constrangimento na gestão do currículo: por trabalhar em par pedagógico e apenas lecionar a área disciplinar de português não lhe é possível fazer a integração curricular. Similarmente E2, verifica igualmente que trabalhar com um par pedagógico se revelou uma forma de lecionação que lhe trouxe algumas dificuldades, uma vez que, por lecionar também apenas o português, não lhe é possível tal, como refere E6, fazer integração curricular, embora afirme que, aquando da escolha do novo local de trabalho, tivesse o cuidado de analisar o Projeto Educativo.

(...) quando comecei a ter um leque de hipóteses para onde ir... pensei: agora que eu posso escolher, ao menos que escolha alguma coisa com que eu me identifique. De facto, eu acredito piamente no projeto educativo do colégio, identifico-me com ele. Mas é a questão da monodocência e a questão da integração curricular, eu gosto muito de matemática mas, em par pedagógico só dou português e sinto muito a falta de trabalhar matemática. Esse é um dos problemas que me está a levar a pensar se este é ou não o colégio para mim. E2

(...) Em termos de língua portuguesa, tenho total liberdade, porque está provado que a metodologia que eu utilizo é muito válida. Mas a mim falta-me fazer a integração de outras áreas. Eu sou formada em primeiro ciclo e eu não dou matemática, que é um dilema muito grande na minha vida profissional. E6

Da análise dos dados destaca-se igualmente uma grande insegurança sentida por estas professoras principiantes no que respeita à manutenção do posto de trabalho, quer se encontrem colocadas no ensino público, quer no privado. Todas receiam pela continuidade do posto de trabalho devido aos tempos de dificuldade e incerteza que assolam a colocação de professores.

(...) eu sinto uma grande insegurança pois estou a fazer uma substituição de uma de uma colega que está à espera da aposentação (no ensino público), não tenho garantias que seja até ao final do ano, mas, em princípio, será. Estou nesta situação. E4

9. Apoio à inserção profissional - Caminhos possíveis

Recordações sobre *sentir a falta do aval dos professores como tinham no estágio* (E3) ou *onde é que está a professora... a falta que me fazia* (E6) são algumas das referências das professoras relativas às necessidades de apoio nos primeiros momentos de inserção na docência. A análise dos dados recolhidos permite afirmar que todas as participantes são unânimes em considerar absolutamente necessária a existência de apoio ao professor no início da docência. Neste contexto, identificam-se sugestões relacionadas com a possibilidade de tutoria, ou a presença da Instituição de Ensino Superior nos contextos de trabalho onde se encontram a iniciar as suas funções, ou o acompanhamento por um professor mais experiente que auxilie na sua inserção profissional.

(...) não seria mau, no primeiro ano de trabalho, uma vez que ajudaria imenso, nós termos sempre um tutor ou orientador, a quem nós pudéssemos recorrer quando tivéssemos dúvidas. E3

(...) as escolas de formação deveriam acompanhar o primeiro ano de professor... o início de carreira, dando-lhes uma orientação. E4

E2 considera mesmo ser uma falha da Instituição de Formação Inicial o facto de não perspetivar e concretizar o apoio aos alunos que terminam a sua licenciatura, acrescentando que é muito difícil esta passagem de aluno a professor e que a mesma deveria ser acompanhada e apoiada.

(...) Eu senti que nesse aspeto a ESE falhou. Teria sido importante haver um chamado processo de indução que levasse a que houvesse alguém que se preocupasse com os

alunos que dali saem e que os apoiasse nesta fase inicial e de integração na escola, porque não é fácil deixar de ser aluna. E2

A possibilidade de um acompanhamento ao professor principiante por parte de professores mais experientes ou de uma estrutura de apoio no contexto de trabalho que apoiasse o jovem professor na preparação do trabalho da sala de aula é igualmente sugerido por três das participantes (E1, E2 e E4). Em sua opinião, este apoio facilitaria a integração dos jovens professores. Contudo essa pessoa, na opinião de E1 e E2, deveria ter um perfil e competências próprio e ser reconhecido pelas mesmas como competente para o desempenho dessa função de supervisão.

(...) considero que seja bastante vantajoso haver nas escolas uma estrutura ou uma forma de apoio aos professores recém-formados. Apesar de nós levarmos muito boas ideias, estratégias novas, conhecimentos atualizados, tudo fresquinho na nossa cabeça, a experiência dos que já lá estão é muito importante e tem que ser aproveitada. E1

(...) era importante para mim ter alguém que entrasse na sala... alguém a quem eu reconhecesse competência, também não pode ser qualquer pessoa a fazer aquele apoio...E2

(...) eu tinha ideia de que quando entrasse para uma escola, as pessoas com mais anos de serviço que já lá estavam me ajudariam nas minhas dificuldades. E4

Para E5 será necessário que nos contextos de trabalho haja um acompanhamento em sala de aula semelhante ao que acontecesse nos estágios, podendo esse acompanhamento passar também pela reflexão em grupo sobre o trabalho realizado.

(...) Talvez haver a formação de grupos, por exemplo, aqui da ESE fazer-se um acompanhamento na sala de aula, como no estágio. No contexto de trabalho poderia existir a partilha de experiências, reuniões ao fim do dia para refletir sobre o trabalho feito. E5

Pelo seu lado, E6 sugere a existência de um programa de formação que prepare para a inserção profissional.

(...) Da mesma forma que há um curso e há depois aqueles programas de formação contínua para professores, podia haver um programa de formação para a inserção na profissão. Acho que era uma coisa interessante. E6

Capítulo III– Conclusões

Neste capítulo temos como intenção apresentar as conclusões deste estudo, sob a forma de resposta às questões que foram o ponto de partida para a realização desta investigação. Não pretendemos fazer uma exposição exaustiva dos resultados do estudo, o que se tornaria repetitivo, pelo que apresentamos uma síntese dos principais resultados obtidos nesta investigação. Explicitamos também as limitações do estudo e propomos possibilidades de estudos a realizar. Fazemos ainda referência ao impacto no desenvolvimento profissional e pessoal do investigador.

Implicações da formação inicial no exercício da profissão

Escolha da profissão: porquê ser professora

Os resultados do estudo permitem considerar que a principal motivação para a escolha da profissão das seis participantes no estudo, foi de natureza intrínseca, destacando-se com preponderância o aspeto vocacional, o gosto por ensinar. As razões intrínsecas apresentadas no presente estudo estão em consonância com o expresso por Pereira (2006): estudos realizados mostram ser a vocação a principal razão para a escolha da docência, aquando da entrada no ensino superior.

Todavia, esta opção e desejo foram reforçados por fatores de natureza extrínseca, relacionados com as opiniões de pessoas próximas das entrevistadas e, do mesmo modo, pelas experiências positivas do seu tempo de alunas na infância. Uma das professoras refere que as vivências negativas que trouxe da frequência da escola fizeram-na escolher ser professora, para ser diferente. A este respeito Freire (1996) considera que as referências que o professor faz aos seus tempos de aluno, ajudam-nos a entender que o vivenciado como aluno também determina o seu ser professor. No que respeita à opção pela profissão de professora do primeiro ciclo, cinco das seis entrevistadas, afirmaram ter escolhido o primeiro ciclo em primeira prioridade e sem hesitações, para uma das participantes foi a segunda opção. As seis participantes afirmaram que a frequência do curso legitimou a escolha feita.

Para três das participantes as experiências de trabalho com crianças, prévias à formação inicial, configuraram-se positivas e válidas, tanto para a formação inicial, como para o desempenho da profissão.

Experiências no contexto da Formação Inicial

As participantes consideraram que a formação inicial as preparou globalmente bem, quer na dimensão científica, quer metodológica. No entanto, sendo unânimes na avaliação positiva referente à formação inicial, sugerem alguns aspetos que, na sua opinião, devem ser pensados e melhorados pela instituição de formação inicial.

Reconhecem que todas as disciplinas foram importantes na formação, mas indicam algumas disciplinas que não lhes agradaram, devido às características pessoais dos professores responsáveis e métodos de ensino ou por considerarem que foram ministradas numa fase do curso temporalmente desadequada. Verifica-se nalguns casos que as participantes reconhecem que o facto de não gostarem ou não perceberem para que serviam certas disciplinas se ficou a dever ao seu gosto pessoal ou a atitudes de imaturidade. Foram referidas lacunas na formação inicial, nomeadamente nas áreas das necessidades educativas especiais, na preparação para o desenvolvimento do trabalho burocrático da escola, (documentos estruturantes) e ao nível de estratégias para o controlo da indisciplina.

O plano de estudo do curso de formação inicial foi considerado adequado, mas a necessitar de ajustes no que respeita à articulação entre as disciplinas teóricas e as práticas. São precisamente as disciplinas mais práticas (metodologias específicas) que para as participantes representaram um maior contributo para a sua preparação como futuras professoras, afirmando que foram estas disciplinas onde se empenharam e investiram mais. A este respeito Esteve (1999) propõe como uma das linhas de atuação na formação inicial a adequação dos conteúdos da formação à realidade prática do ensino. A autora firma que os professores dominam os conteúdos mas não dominam a forma de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos. Poderíamos ser conduzidos a uma reflexão sobre a questão que Nóvoa coloca: “*O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?*” (2000:27). Será a dimensão do saber fazer que define a profissionalidade docente?

Apesar de todas as entrevistadas darem especial enfoque ao excesso de formação teórica, em prejuízo de um maior número de atividades e disciplinas de carácter prático,

reconhecem a importância de uma formação fundamentada em boas bases teóricas, sem as quais a componente prática tornar-se-ia pouco consistente e pouco eficaz. Não obstante as participantes no estudo consideram que o curso deve assentar numa vertente prática e teórico-prática, onde a carga horária das disciplinas de metodologia deveria ser aumentada. Esta opinião das participantes é corroborada por Pimenta (2008) quando refere que o saber docente não é formado somente pela prática, sendo também alimentado pelas teorias, que dão diferentes e diversificados pontos de vista, possibilitando ao professor um conhecimento contextualizado.

Paralelamente à importância das disciplinas emerge a figura dos professores e a forma como o desempenho da sua função foi determinante no percurso formativo, não só pelos modelos de ensino, mas também pela sua personalidade. As participantes no estudo destacam como positivas, as marcas deixadas nas suas memórias da pessoa/professor, reconhecendo-lhes competências, no saber ser e no saber estar, como profissional e como pessoa. São evidenciados professores pelas competências metodológicas, preparação científica, bem como pelo envolvimento, disponibilidade e apoio ao longo da formação dos futuros professores, apoio que continuou depois de concluída a formação inicial. Apesar disto estas professoras apresentaram críticas aos métodos de ensino tradicionais praticados por alguns professores, cujos modos e processos utilizados no ensino não se encontravam em consonância com os conteúdos que ensinavam.

A relação com os colegas foi referida pelas participantes como um factor de relevância ao longo da formação inicial, constituindo-se como um factor facilitador, de apoio e partilha ou causador de constrangimentos e mal-estar.

Os estágios foram considerados pelas professoras em estudo de extrema importância para a preparação do futuro professor. Salientaram a necessidade de um aumento do número de horas no contexto da Intervenção em Situações Educativas, no sentido de um maior contacto com os alunos e escolas, em contexto real. É defendido por Zeickner (1995) que estes momentos de contacto dos alunos em formação inicial com a escola devem ser realizados em estágios que possibilitem uma vivência integral da realidade do contexto onde estagiam, permitindo que o aluno conheça toda a dinâmica escolar e não apenas uma parte dela. Opinião semelhante emergiu da análise dos dados ao ser referido como uma necessidade que a calendarização do estágio final fosse coincidente com o ano letivo, de modo a proporcionar uma visão global do funcionamento de uma escola.

Efetivamente os estágios configuram-se para as professoras como um momento crucial em toda a formação, por ser a experiência que mais se aproxima da realidade que irão

encontrar na sua vida profissional e por ter sido onde ensaiaram a aplicação das aprendizagens adquiridas ao longo da formação inicial. Foi nos contextos de estágios que o nível de envolvimento das formandas atingiu o seu máximo. Foram indicadas como sugestões de melhoria um aumento do número de aulas observadas dos estágios de cada estagiário e que da parte da instituição de formação inicial houvesse um maior rigor na seleção das professoras cooperantes e dos contextos de estágio. Para Marcelo (1999) os estágios deveriam oferecer um ambiente de realidade prática, de troca de experiências com os professores que já estão a lecionar e, ao mesmo tempo possibilitar que os estagiários levassem novos conhecimentos para dentro da escola. Esta visão ideal de um contexto de estágio emerge dos resultados obtidos neste estudo, tendo as participantes, relativamente ao estágio final, destacado a relevância do papel da professora cooperante, como determinante para o sucesso do estágio e aprendizagem do estagiário, sendo notório como as características pessoais e profissionais das professoras cooperantes influenciaram a sua formação. Para esse sucesso configuram-se igualmente relevantes as características dos contextos de estágio.

Os processos de avaliação em uso por alguns professores do curso de formação inicial suscitaram opiniões divergentes e ambivalentes. Todas as professoras referem como positiva a realização de trabalhos de grupo, muito embora tenham destacado como negativo e comprometedor da qualidade, o excesso de trabalhos e a ausência de articulação entre os professores na calendarização dos mesmos, de modo a evitar uma sobrecarga de trabalho em dados períodos. É ainda dada como sugestão de melhoria uma maior valorização e reforço da preparação dos futuros professores para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais e/ou dificuldades de aprendizagem, burocracias referentes a procedimentos de concurso e procura de emprego.

Em suma, no dizer de Marcelo e Vaillant (2009) as críticas sobre a formação inicial incidem na fragmentação do conhecimento em diversas disciplinas; na desarticulação entre teoria e prática e na insuficiente ligação com as escolas onde atuam os professores.

Propostas para a formação de professores

A análise das narrativas destaca como essencial para a formação de um bom professor que, durante o curso, o futuro professor desenvolva a capacidade de: aprender a refletir em ação e sobre a ação, querer aprender ao longo da vida e se descobrir a si mesmo. Vêm-se aqui as conceções de conhecimento, apresentadas por Flores e Simão (2009),

associadas à aprendizagem e desenvolvimento dos professores: conhecimento para a prática, conhecimento da prática, conhecimento na prática e acrescentam, com suporte em Day, o conhecimento de si próprio.

Dos resultados sobrevém assim, o entendimento que a formação inicial deve contribuir para desenvolver no formando da capacidade de refletir, como forma de melhorar a sua intervenção pedagógica, para além de prover o futuro professor com os recursos metodológicos necessários ao saber fazer da profissão e propiciar uma sólida formação científica, numa perspetiva de atualização profissional ao longo da vida.

Para além dos aspetos referidos é igualmente importante a dimensão relacionada com as características pessoais da pessoa professor, uma vez que relativamente aos aspetos ligados aos próprios professores foram identificados pelas participantes os valores de relação humana, como o respeito e o humanismo, e características da personalidade, designadamente o empenho, o interesse, a disponibilidade e a dedicação. A necessidade de um maior contacto com a realidade, em contextos de estágio ou de inserção na carreira é outro dos aspetos indicados como essencial à formação de um bom professor. A capacidade de partilhar ideias e de não se isolar são também características pessoais referidas nas entrevistas. Sacristán (1999) afirma que a intervenção pedagógica do professor é influenciada pela forma como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida. Externos ao professor foram indicados aspetos relacionados com a preparação académica e formação inicial, nomeadamente conhecer o que é ser professor e ter conhecimentos científicos e metodológicos para poder ensinar.

Principais obstáculos / problemas enfrentados pelos professores principiantes à entrada da profissão

Conclusão da Formação Inicial: Início de uma nova etapa no projeto de vida pessoal

A finalização do curso é caracterizada pelas participantes como um misto de sentimentos: de alegria e sensação de objetivo cumprido, e de tristeza por terem de deixar a ESE, o apoio, o conforto e a segurança que sentiam na instituição de formação inicial. Para agravar ainda mais os sentimentos contraditórios e os dilemas das jovens professoras nesta fase de transição de aluno a professor, contribuía a incerteza de conseguir trabalho e o desejo de autonomia financeira. Por esta razão não havia tempo

para se enlevarem com a conclusão do curso e a conquista feita, pois tiveram que dar logo início a mais uma batalha: procurar trabalho na área do ensino ou numa outra no caso de esta não se concretizar. A premência e a dificuldade em encontrar emprego foram um desafio angustiante e frustrante, mas carregado de expectativas. Surgiram mesmo sentimentos de culpa pela escolha da profissão, uma opção com pouca saída profissional. Nesta fase as jovens professoras depararam-se com dificuldades relacionadas com os procedimentos formais para concorrer e para elaborar o currículo vitae, e ainda sobre a preparação para as entrevistas. A espera revelou-se pesada, com momentos de ansiedade, insegurança e receio. Experimentaram uma dualidade de sentimentos contraditórios: se por um lado estavam felizes pela conclusão do curso, por outro os receios e as incertezas nas suas capacidades e competências começavam a instalar-se no consciente das professoras recém formadas, apesar de considerarem terem recebido uma boa preparação na formação inicial.

A entrada na escola: O início de funções docentes

Os sentimentos de satisfação e de recompensa pelo esforço feito na realização do curso e na busca de emprego foram transversais a todas as participantes ao terem conseguido colocação como professoras de uma turma. Era a concretização de um desejo. Não obstante não tiveram possibilidade de festejar este momento exuberantemente, porque o *choque com a realidade* consubstanciava as suas incertezas, inseguranças e receios perante a responsabilidade de terem agora uma turma a seu cargo. Eram professoras, mas não sentiam, tinham de ser professoras sem se sentirem preparadas, eram mais professoras do que se apercebiam, eram ideias que assolavam as professoras. As dúvidas eram inúmeras, de como fazer os alunos aprenderem, de como controlar a turma e fazer com que os alunos gostassem delas, seriam ou não aceites pelos pais e colegas. Tinham que planificar, cumprir as planificações, levar os alunos a aprender, atender à especificidade de cada aluno, resolver conflitos, relacionar-se bem com todos, gerir a limitação da autonomia em aplicar os seus ideais pedagógicos sem criar ruturas, apresentar resultados do seu trabalho, prestar contas aos pais e aos diretores. Para agravar esta lista de preocupações, numa fase já de si tão confusa e intensa, era-lhes ainda pedido que elaborassem documentos estruturantes (PCT; PAA) sem terem preparação para o efeito. Identifica-se, nos resultados, que logo à entrada na profissão os professores, para além de todas as dificuldades descritas, depararam-se com os efeitos da

intensificação na exigência de cumprirem inúmeras tarefas docentes: de administração, reuniões, planejar, avaliar, atender pais, orientar alunos, preparar materiais, entre outras. A este respeito Hargreaves (1998) afirma que a intensificação provoca a proliferação de tarefas administrativas, a extensão do dia de trabalho do professor e a eliminação das oportunidades para realizar um trabalho mais criativo e imaginativo. Explica ainda que na fase inicial da carreira os professores podem ser impelidos a fazer mais, com vista a cuidar mais. Os problemas e dificuldades identificados foram transversais a todas as participantes, embora sentidos com diferentes níveis de intensidade por cada uma delas, tendo em conta os contextos e a forma como cada uma encarava os obstáculos com que se deparava. As dificuldades sentidas expressas neste estudo pelas participantes estão em conformidade com os estudos de Pereira (2006:357) onde conclui que as dificuldades sentidas no início da carreira docente se *“relacionam sobretudo com áreas do domínio do saber fazer e do saber ser da profissão docente”*.

Gerir todas as tarefas que competem aos docentes representava uma empresa avassaladora para as professoras que ainda há pouco eram alunas e tinham de o fazer sem apoios estruturados, sem ajuda nos contextos de trabalho. As preocupações em relação às suas competências profissionais e imagem de profissional, sobre se iriam ou não conseguir ter sucesso nesse desafio que lhes ocupava todo o tempo e onde gastavam todas as suas energias, sobrepunham-se muitas vezes ao prazer de trabalhar com os alunos. Esta fase, designada por Huberman (2007) como fase da *“sobrevivência e da descoberta”*, é definida como um período de aprendizagens intensas e de tatear constante, de preocupação consigo próprio, dificuldade na relação pedagógica e com os pares. As professoras trabalharam durante um espaço de tempo, cerca de um período letivo, em que os dois aspetos, *“sobrevivência e descoberta”*, (Huberman 2007), não foram vividos em paralelo. O sentimento de descoberta desponta somente no final do primeiro período letivo, quando as aprendizagens e resultados dos alunos começam a certificar e a dar credibilidade às competências profissionais das professoras principiantes.

São apontados pelos professores em estudo diversos fatores que se configuraram como determinantes no contexto do seu primeiro ano de trabalho: a forma como foram aceites pelas colegas, o apoio da direção, as características da turma que receberam e a postura dos pais perante a sua juventude e pouca experiência.

Eram professoras com pouco poder, dependiam da opinião dos pais e da direção na decisão sobre o seu destino, ou seja, sobre a manutenção do seu posto de trabalho e

sentiam a forte pressão que exerciam sobre as suas opções metodológicas. Mesmo as participantes que consideraram ter-se sentido aceites pelas colegas, recebido suporte por parte da direção ou que não tinham tido problemas significativos com os pais, descreveram sentimentos de insegurança e receio.

Perante as dificuldades com que se defrontavam as participantes, transpareciam uma força e um querer difícil de abalar, bem como uma forte convicção nas suas opções metodológicas, muito embora fosse necessário encontrar estratégias para conseguir implementar os seus métodos, sem causar ruturas nos contextos de trabalho.

Estes aspetos são considerados por Setton, (2002), como a fase da construção do *habitus* do professor, onde têm que reconciliar as diferenças e contradições entre a realidade do contexto e as suas realidades individuais. É no dizer de Nunes (2012:5) “*a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade*”.

Atuação dos professores principiantes

Problemas sentidos versus formas de os ultrapassar

A análise das narrativas das professoras em estudo evidencia a grande dificuldade, nalguns casos sentimento de frustração, pelo gorar das expectativas relativamente à autonomia em implementarem as práticas pedagógicas em que acreditavam, aprendidas e experimentadas na escola de formação inicial. A imposição de modelos pedagógicos e controlo por parte das direções, opostos às aprendizagens feitas pelas participantes no curso de formação inicial, a pressão dos pais e a postura das colegas levaram a maioria das participantes a sentimentos de desalento, frustração e de luta interior perante o dilema entre assegurar o local de trabalho e o sentimento de deverem proceder de acordo com as suas ideias. O confronto com a necessidade de prestarem contas, aos pais, à direção do colégio e coordenadora pedagógica, constituiu para as participantes um aspeto negativo da fase de inserção na profissão, limitando a autonomia no trabalho com os alunos e condicionando a livre iniciativa. Os resultados mostram que as professoras entrevistadas quando ingressaram nas escolas sentiam necessidade de refletir sobre o seu trabalho, de sentir que a sua prática era analisada numa perspetiva formativa, que a ação era refletida. Não encontraram no seu local de trabalho nem espaços, nem momentos, nem pessoas que possibilitem essa reflexão a que estavam habituadas na formação

inicial. Pelo contrário, poder-se-ia mesmo equacionar se, como afirmam Alonso e Roldão (2005), não seriam mesmo induzidas a não refletirem, embora elas próprias, por sentirem essa necessidade, procurassem estratégias que lhes permitissem repensar e avaliar a forma como estavam a desempenhar o seu trabalho.

Perante a inexistência de uma estrutura de apoio à inserção profissional nas escolas onde estavam a exercer e necessitando de superar a falta de ajuda que sentiam, quer na partilha e desabafo de angústias e frustrações, quer na preparação das aulas ou no suporte às opções que tomavam e às dúvidas organizacionais e metodológicas que tinham, as participantes tiveram de procurar apoio e acompanhamento fora dos locais de trabalho. Encontraram apoio, suporte e conforto na fase de sobrevivência junto das colegas da formação inicial com quem tinham estabelecido uma relação próxima. Constituíram com essas colegas da ESE um grupo de apoio informal, que se nasceu espontaneamente. Nesse grupo partilhavam angústias, frustrações, dificuldades metodológicas e de relacionamento, sendo, mesmo para as professoras que não sentiram tão intensamente o confronto com a realidade, o que mitigou os sentimentos de abandono e solidão, principalmente para as que os vivenciaram com veemência. Esse grupo começou por ser um espaço de comunicação e desabafo das angústias profissionais e pessoais, disfarçadas nos contextos de trabalho, já que, como afirma Pereira (2006) só é feito um pedido de ajuda se isso não parecer falta de competência. No grupo sentiam que não estavam sozinhas, que os problemas eram comuns, pelo que os filtros não eram necessários. Pereira (2006) refere ainda que o bom senso leva a que os problemas sejam escondidos, que as dificuldades não sejam confidenciais no coletivo e que os pedidos de apoio sejam feitos de uma forma discreta, de modo a garantir-se uma imagem de controlo e de êxito. Estas professoras, nos encontros do grupo, contavam também com o apoio de alguns antigos professores para a certificação do rigor científico do que estavam a fazer. Esse apoio estendia-se à preparação das aulas e materiais, à reflexão sobre situações específicas e à aferição de estratégias, num trabalho conjunto com os professores da instituição e colegas do mesmo ano de curso. Foi também amplamente destacado pelas professoras o apoio emocional e o reforço da autoestima que as conversas e reflexões conjuntas com professores da ESE lhes proporcionavam. O efeito da colaboração e da colegialidade parece evidente no crescimento profissional dos jovens professores, quer diretamente na segurança sentida na prática, quer na construção da autoimagem de professor.

O tempo trouxe mais serenidade e com o suporte encontrado neste grupo foi possível o reforço da segurança e o atenuar da ansiedade. Os temas trazidos para o grupo passaram a ser mais do que lamentações e conduziram à formação de um grupo cooperativo de reflexão, de partilha, colaboração, consolidação de rotinas e sustentação das opções metodológicas. Hargreaves (1998) refere que nas culturas de colaboração os professores partilham situações da sua vida particular, acabam por não ser apenas colegas, mas também amigos uns dos outros. Afirma igualmente que uma das soluções para os professores fazerem face à intensificação e ao sentimento de culpa é desenvolverem formas mais fortes de colegialidade e de trabalho colaborativo.

Com o passar do tempo estas professoras começaram a perceber que estavam a caminhar no sentido certo, sentiam que tinha valido a pena o investimento pessoal feito. Já conseguiam agora aplicar as suas metodologias, até modificar algumas rotinas e procedimentos nos colégios e implementarem novas atividades, novas ideias e formas de trabalhar e novos projetos. As colegas começavam a aproximar-se e a querer aprender algumas estratégias e atividades que viam ser desenvolvidas nas salas de aulas das novas professoras, para aplicarem também para as suas salas. O descrito é uma realidade consubstanciada pelo que afirma Roldão (2005): o trabalho docente requer um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente. Considera a autora que o domínio do saber necessário para exercer a profissão é um fundamento legitimador da ação docente, reforçador da profissionalidade, advertindo que a intervenção do professor deve ir para além da sala de aula, deve estender-se a toda a escola, para que o professor não seja ele próprio o limitador da sua profissionalidade. Isto implica considerar-se, não só a existência de um conhecimento profissional, mas que os processos de aquisição desse conhecimento ocorrem em diversos momentos de socialização. O espaço estava a ser conquistado, e a confiança mútua estava em construção, mas haviam ainda diversos constrangimentos a superar, como a segurança do seu posto de trabalho.

Apoio à inserção profissional

Relativamente ao apoio à inserção profissional os resultados do presente estudo permitem-nos concluir que para as participantes, e perante a inexistência de uma estrutura de apoio à sua inserção profissional nos contextos de trabalho onde iniciaram as funções docentes, as experiências de partilha e de acompanhamento vividas na ESE, no grupo de antigas alunas da ESE, apoiadas por professores da instituição de formação,

aproximou-se de um processo de apoio à inserção na profissão e compensou a falta de acompanhamento nos colégios onde trabalhavam.

Na opinião de todas as participantes é de extrema importância a existência de estruturas de apoio à inserção na carreira docente, que permita o acompanhamento aos professores no início da carreira, dando-lhes o conforto pessoal e a segurança profissional que necessitam nessa fase. Marcelo (1999) afirma que a criação de programas de inserção em que haja a presença de mentores, tutores e orientadores para acompanhar o professor iniciante nos primeiros anos de carreira, assegura uma transição securizante e menos angustiante de aluno a professor.

Os resultados do estudo revelam que as participantes apresentam sugestões que vão desde a existência de tutoria por parte de professoras mais experientes dos contextos de trabalho, à continuidade da presença da ESE no apoio ao desempenho das suas funções docentes. A maioria das docentes referiu que essa estrutura de apoio deverá ser da competência e responsabilidade das instituições de formação inicial. A este respeito, Alonso e Roldão (2005) são de opinião que um dos vetores importantes dos programas de indução é a continuação do contacto regular e organizado das escolas de formação inicial, com os seus antigos alunos, nos primeiros anos de profissão, como forma de acompanhamento no início da docência. Sugeriram ainda a possibilidade de nos contextos de trabalho, onde há situações de professores em inserção na carreira, haver professores mais experientes que fizessem esse acompanhamento, numa vertente de apoio à preparação das aulas, supervisão da prática e reflexão sobre a ação. Foi realçado como necessário que o jovem professor reconhecesse no professor experiente competências para fazer esse acompanhamento. Flores (2000) identifica como funções do professor mentor que o apoio prestado vá além do aspeto técnico, devendo ser também um apoio pessoal e emocional, social e relacional.

Verifica-se que o sugerido pelas participantes como forma de apoio à inserção profissional dos jovens professores tem semelhanças com o modelo de acompanhamento dos professores em formação inicial no ano de estágio, aquando da sua intervenção educativa, tendo também alguns pontos comuns com o que está legislado para o período probatório, no Estatuto da Carreira Docente e normativos relacionados. Seria a ideia de *supervisão prolongada*, no dizer de Alves (2000), pois sugerem a presença nos locais de trabalho de um professor mais velho que acompanhe e apoie o neófito, apontando para as características de um professor tutor, que desse um apoio e acompanhamento ao professor iniciante, como o que sentiam da parte dos orientadores de estágio.

Com efeito verifica-se que o definido nos normativos portugueses sobre a indução confina com o advogado por Marcelo (1999) como objetivos dos programas de indução “*melhorar a acção docente; aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação; promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores principiantes; satisfazer os requisitos formais relativos à iniciação e à certificação; transmitir a cultura dos sistemas aos professores principiantes*”.

Práticas pedagógicas idealizadas versus práticas desenvolvidas

Os resultados do estudo dão-nos a conhecer que as professoras aquando do ingresso na profissão tiveram de encontrar formas de adequarem a sua atuação profissional aos contextos onde estavam colocadas. Relativamente à prática das professoras principiantes foi evidente neste estudo, tal como afirma Flores (2000), um grande distanciamento entre o modelo de docência para o qual estes professores foram formados e o modelo padrão do profissional que se encontra nas escolas, verificando-se que os neófitos tendem a ser mais reflexivos e críticos sobre a sua ação e profissão.

Neste estudo percebe-se que uma das maiores dificuldades relatadas pelas participantes, ainda que sentidas de modo diferente, é a falta de autonomia nas opções metodológicas de trabalho com os alunos, o que é consentâneo com Veeman (1988, *apud* Flores, 2000) ao afirmar que o *choque com a realidade* deve-se a várias causas de ordem pessoal e contextual que convergem para que os neófitos passem de um período de idealismo para um estado de instabilidade, inseguranças, desilusão e de frustrar das expectativas. O controle e imposição de métodos pedagógicos, por parte das direções e/ou por exigência dos pais colocava as jovens professoras perante um dilema ético: abdicavam das suas convicções profissionais sobre os métodos que consideravam mais corretos para o processo de ensino e aprendizagem ou garantiam o seu posto de trabalho, agradando aos pais e diretores. Esta incompatibilização levou à opção por estratégias de contorno da situação, sem desistirem das suas ideias, mas adaptando-as.

Ao longo do tempo foram modificando as práticas, tendo essa mudança sido concretizada quando surgiram os primeiros sucessos do seu trabalho perante os resultados dos alunos. Apesar dos constrangimentos e dificuldades sentidas nessa fase de sobrevivência as professoras experimentam ensaiar estratégias aprendidas na formação

inicial, relatando algumas das participantes como sucessos a adaptação que fizeram do aprendizado na formação inicial aos contextos em que se encontravam inseridas. Narram exemplos de êxito pela inovação e alteração das práticas em sala de aula, tendo cada uma das professoras encontrado diferentes formas e respostas para lidar com a insatisfação sentida e para superar as barreiras e pressão nos seus contextos de trabalho, de modo a conseguirem, de alguma forma, que a sua prática docente chegasse, o mais próximo possível, das expectativas iniciais sobre como deveriam realizar o ensino.

Um dos sucessos narrados pelas participantes refere-se ao facto nos contextos de trabalho deixarem de sentir grandes dificuldades a nível da disciplina de sala de aula, depois de as professoras terem utilizado estratégias de controlo da turma e promovidas dinâmicas de trabalho que envolviam os alunos. Nalguns casos estudados o número de alunos por turma era reduzido, o que se apresentava como um factor facilitador, mas noutros as turmas eram grandes, trazendo os problemas da necessidade de uma maior diversificação do trabalho e da dispersão da atenção do professor. Não são enumerados muitos casos de alunos que necessitassem de estratégias de diferenciação pedagógica, muito embora nos casos em que nas turmas estavam integrados alunos com dificuldade de aprendizagem isso tenha constituído uma dificuldade, preocupação e uma circunstância difícil de gerir pelas professoras, causando-lhes mesmo sentimentos de incapacidade profissional e de culpa por não encontrarem forma de ajudar esses alunos. A necessidade de diversificar materiais e estratégias agravava a já difícil tarefa de planificar e preparar materiais, sendo esta tarefa era realizada pelas professoras sem qualquer apoio ou partilha no contexto de trabalho. Analisando esta problemática o pensamento encaminha-se para o conceito de supervisão, como um processo *de sustentação*, na visão de Sá-Chaves (1994, *apud* Vasconcelos, 2009). Essa forma de sustentação pode-se descrever como a realização de ciclos de supervisão clínica ou *scaffolding* (Alarcão e Roldão, 2010). A implementação de um modelo de supervisão configurar-se-ia como uma possibilidade de, em contexto escolar, facilitar a inserção e desenvolvimento profissional dos jovens professores, numa perspetiva de o amparar na conquista da autonomia, retirando os andaimes ao ritmo da sua emancipação, até que deixassem de ser necessários.

Nos resultados do estudo é evidente que, mais do que uma alteração dos contextos, como estratégia de superação das dificuldades, há uma adaptação à realidade e uma busca de soluções e de ajuda. A adaptação à realidade que emerge dos resultados dos estudos parece confinar com um dos tipos de estratégias de socialização referidos por Flores

(2000): adaptação estratégica, em que os jovens professores mostram que conseguem funcionar dentro da cultura de escola onde exercem. Refere a autora que a socialização, sendo um processo, não se pode resumir a uma aceitação passiva por parte do novo professor das regras e valores de uma profissão. As participantes no estudo adquiriram a capacidade de lidar com as decepções e com o frustrar das suas expectativas. Conseguiram gerir melhor as ansiedades e racionalizar os problemas, contornando com maior facilidade as dificuldades que encontram.

Com o tempo foram superando receios relativamente à imagem profissional e adquirindo confiança nas suas competências e a aceitação dos pais, não sentindo uma necessidade tão intensa de se protegerem, embora ainda mantivessem filtros no que podiam falar e partilhar com as colegas. Os grupos de apoio foram sendo deixados para trás, até porque outras prioridades familiares ou de investimento no desenvolvimento profissional se impunham.

Num dos casos estudados apesar de haver mudança de entidade empregadora, no final do terceiro ano de serviço, tendo o contexto laboral sido escolhido pela própria entrevistada, após análise do Projeto Educativo da instituição de ensino, a sua pessoalidade entrava a sua adaptação e impõe a continuação da busca de uma forma idealizada de ser professora, que ainda não conseguiu encontrar e, conseqüentemente, encontrar-se e definir-se a si mesma enquanto profissional. Não estaremos, no caso de E2, perante a situação de desejo de abandono da profissão, causada pelo que descreve Pereira (2006): a resolução dos problemas experimentados em início de carreira é de extrema relevância para os professores principiantes, porque a continuação na carreira poderá depender desse aspeto?

Desenvolvimento do sentido de pertença ao novo grupo profissional

Sentimentos face ao grupo de pertença

Da análise dos dados é possível afirmar que as seis professoras no momento de inserção profissional não se sentiam parte do grupo do profissional, apesar da certificação profissional e de sentirem que tiveram uma boa preparação no curso de formação inicial. Os sentimentos das participantes relativamente ao grupo de pertença são ambivalentes. É referido que sentiam a responsabilidade de desempenhar o papel de professoras, embora

não se sentissem professoras em pleno, quer pela insegurança sentida, quer pela desconfiança que percecionam nos pais e pares relativamente às suas capacidades e competências profissionais.

As professoras estudadas definem como ponto de viragem para se sentirem professoras o final do primeiro período, quando foi possível aferirem os resultados escolares dos alunos e verificaram a consistência das aprendizagens que os discentes realizaram, começando a ser evidente o sucesso das opções metodológicas e pedagógicas tomadas. Por outras palavras, só começaram a sentir-se seguras e como professoras quando se aperceberam que os alunos estavam a aprender, quando os resultados do seu trabalho surgiram e a sua competência profissional foi reconhecida, pelos seus pares, pela direção e, principalmente, pelos pais. O desenvolvimento do sentimento de pertença fez-se através de um processo feito por avanços e recuos, onde tem grande preponderância os fatores extrínsecos, tais como o reconhecimento pelos outros (pais colegas e direções) do seu profissionalismo e fatores intrínsecos, determinados pelas características pessoais da pessoa do professor, nomeadamente a forma como encara as dificuldades e barreiras com que se depara e como desenvolve a autoconfiança nas suas capacidades profissionais. Parece-nos fácil acompanhar o início do processo identitário das professoras participantes, definido e construído numa simbiose entre a sua personalidade e os contextos onde exerceram a docência a as respostas que encontraram no grupo da ESE para as dificuldades do início de carreira. O narrado reporta-nos para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores, construída entre a profissionalidade docente e a pessoalidade do professor, defendida por Nóvoa (2009).

Das seis participantes apenas uma refere continuar a não sentir-se pertença deste grupo profissional o que a leva a questionar o seu futuro profissional.

Singularidades dos ambientes de trabalho que se revelam simplificadoras e/ou constringedoras da inserção profissional

Os contextos profissionais em que as professoras iniciaram a sua atividade profissional foram considerados pelas mesmas como um factor de constringimento à sua inserção profissional, embora sentido de forma mais enfática em quatro dos casos estudados.

No consciente das participantes estava a força da opinião dos pais sobre o seu trabalho junto das direções e, conseqüentemente na manutenção do seu posto de trabalho.

Ao iniciarem as funções docentes nos locais onde conseguiram colocação as professoras sentiram, logo à chegada, não conhecerem a cultura de escola do seu contexto de trabalho. Perante esta realidade as professoras principiantes adotaram atitudes de isolamento em relação aos colegas da escola, vividas de formas mais ou menos intensas consoante a simpatia dos pares, a postura das direções, a proximidade que iam conseguindo estabelecer com uma ou outra colega ou a capacidade pessoal para gerirem as dificuldades. Podemos considerar que a integração na cultura de escola foi feita de uma forma complexa, mesmo angustiante e frustrante. Dos resultados do estudo é possível afirmar que a forma como as escolas receberam estas professoras em início de carreira influenciou a integração e desenvolvimento destes professores, sendo também óbvio que nenhuma das escolas tinha qualquer estrutura de apoio e acompanhamento aos novos professores, mostrando-se mesmo pouco sensibilizadas para a complexidade desta fase da carreira profissional e para a importância de existirem condições nesses locais de trabalho que facilitassem a integração dos professores principiantes.

O padrão encontrado pela maioria das professoras dos casos estudados ao chegarem à escola foi sentirem da parte das colegas indiferença, distanciamento e até sobrançeria para com as neófitas, que habituadas a um trabalho de colaboração entre pares na formação inicial, se depararam nas suas escolas com a falta de uma cultura colaborativa, não havendo nem sequer hábitos instituídos de partilha de materiais entre colegas na maioria dos contextos.

Tendo em conta as características dos contextos encontrados as professoras principiantes eram levadas a não pedir ajuda aos seus pares nem aos superiores hierárquicos, quer fosse para a resolução das inúmeras dificuldades que sentiam, quer no reforço da sua confiança no trabalho que realizavam ou a nível emocional. Mesmo as professoras que referem ter partilhado com as colegas situações sobre os alunos/turma reconhecem que filtravam os assuntos que consideravam que colocar em causa a sua competência profissional. Esta forma de acolhimento das novas professoras contribuía para um exacerbamento das suas preocupações para com a imagem profissional que podiam estar a passar, preocupando-as excessivamente em transmitir uma segurança que não sentiam e em evidenciar uma competência que não queriam ver posta em causa.

Os resultados do estudo demonstram que os contextos de integração das jovens professoras foram dificultadores da sua inserção e desenvolvimento, quer fosse pela falta

de apoio à indução, quer pela postura e pressão dos pais, pares e direções. Os pais eram um forte elemento destabilizador, uma vez que, embora as professoras procurassem estabelecer com estes uma relação de trabalho e conquistar a sua confiança, eram questionadas pelos mesmos, contando a minoria das participantes e raras vezes, com qualquer tipo de ajuda ou apoio das direções perante os pais, na defesa das suas opções metodológicas. Este facto configurava-se como um forte constrangimento, dado que sentiam que os pais tinham uma grande ascendência sobre as direções, o que poderia determinar o seu futuro laboral, pelo que preparavam com empenho e dedicação desmedida as aulas e materiais, em detrimento, e com prejuízo, da sua vida pessoal.

Podemos afirmar que para estas seis professoras, tal como no estudo de Pereira (2006), os contextos influenciaram o desenvolvimento profissional, que se define por ser um processo dialético entre a pessoa e o seu mundo. Nesse processo encontramos fatores internos, que têm a ver com a pessoa, os seus valores, motivações e desejos e fatores externos, relativos às dimensões sociais e institucionais dos contextos de trabalho.

Em suma, verifica-se que os resultados do estudo nos indicaram variados fatores que se configuraram como singularidades dos ambientes de trabalho. Dos fatores identificados que mostraram ser constrangedoras da sua inclusão profissional destacamos: a forma como as professoras principiantes foram aceites pelas colegas, a falta de apoio da direção, as características e a postura dos pais perante a sua juventude e pouca experiência, o não dominarem a cultura de escola, para além de, como é evidente, não existir qualquer estrutura de apoio à inserção nos locais onde foram colocadas. Poderemos, apoiando-nos no dizer de Flores (2000), afirmar que a socialização dos professores se realiza num processo dialetal complexo, onde as suas características pessoais e o contexto onde exerce, se influenciam e implicam mutuamente, verificando-se que a socialização não se restringe apenas ao novo profissional aceitar passivamente as normas, as atitudes e os valores de uma profissão mas, que devemos ter presente, conforme nos diz Pereira (2008:8) que as dificuldades vividas durante o primeiro ano de docência podem contribuir para *“aumentar a distância entre o que os professores poderiam ser e aquilo em que muitas vezes se tornam”*.

Limites do estudo

As limitações do presente estudo estão relacionadas, principalmente, com o seu carácter exploratório e com o número limitado de participantes. Consequentemente as conclusões deste trabalho não se poderão generalizar a outros professores em início de carreira, pois dizem respeito apenas aos casos estudados.

Do mesmo modo a utilização de um processo de recolha de dados (entrevista semiestruturada) que assenta na memória, sendo conhecido que *“uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato”* (Huberman, 2007:58), pode igualmente configurar-se como uma limitação.

Apresenta-se ainda como limitação ao estudo a inexperiência da investigadora, que deu neste trabalho os primeiros e insípidos passos no mundo da investigação em educação. Passos que se depararam com grandes dificuldades, para além do desconhecimento prático dos processos de investigação e a conciliação com as rotinas diárias e o seu trabalho docente.

Impacto no desenvolvimento profissional e pessoal

A realização deste trabalho constituiu uma mais valia para o desenvolvimento profissional dado que, a pesquisa bibliográfica sobre a problemática em investigação, possibilitou a ampliação do conhecimento teórico acerca de diversos temas relacionados com a profissão docente, entre eles a formação inicial, o desenvolvimento profissional, a socialização docente, e o saber profissional. A consulta de estudos publicados trouxe igualmente, maior conhecimento sobre a problemática em estudo.

Os relatos na primeira pessoa, nas entrevistas realizadas e a análise do conteúdo das mesmas permitiu compreender quais as dificuldades, constrangimentos e sentimentos vividos (e ainda tão angustiantes), pelas seis participantes no início das suas carreiras docentes.

Das leituras realizadas e dos resultados do estudo foi possível identificar quais os mecanismos e estratégias que os professores em início de carreira deveriam encontrar nos contextos de trabalho, na fase de transição de alunos a professores, por forma a que se sentissem integrados e apoiados na superação dos problemas que surgem no dia-a-dia

profissional, numa fase determinante e potencialmente definidora do seu percurso profissional.

A nível pessoal este trabalho possibilitou desenvolver na investigadora a capacidade de análise e de reflexão e o conhecimento de uma metodologia de investigação. Ajudou-a a conhecer-se melhor, testando o espírito de dedicação e força de vontade em prol da conquista de um objetivo desejado: a conclusão do seu primeiro trabalho de investigação.

Em suma, embora as aprendizagens feitas não tenham correspondência direta na fase da carreira em que se encontra, transportaram-na frequentemente para as memórias do seu início de carreira, havendo, apesar do fosso de três décadas, pontos em comum entre o relatado pelas participantes e o recordado do vivido nessa fase da sua carreira. Não obstante os conhecimentos adquiridos fazem todo o sentido e são de inquestionável valor e utilidade para o cumprimento das funções de coordenação de escola atualmente desempenhas pela investigadora, contribuindo para um melhor conhecimento de si própria, conduzindo-a a refletir sobre o efeito que as suas ações têm sobre as pessoas que consigo trabalham, levando-a a sentir como premente transpor para o seu contexto de trabalho o aprendido, por forma a alterar e melhorar as suas atitudes e modos de agir para com os outros.

Propostas para estudos futuros

Ao longo da realização do presente estudo foram emergindo linhas de investigação que poderão sugerir estudos posteriores:

- estudo etnográfico longitudinal que permita perceber as causas da insatisfação dos professores, nas diferentes fases da sua vida profissional (como por exemplo o caso da participante E2 que após cinco anos de exercício da docência ainda não se sente integrada, nem pertença do grupo profissional);
- estudar contextos onde existam mecanismos de indução, cumprindo os normativos de apoio ao período probatório;
- estudo comparativo entre casos de inserção na carreira docente no ensino público e no ensino privado;

- estudo longitudinal que permita acompanhar docentes que iniciem a carreira em simultâneo em contextos facilitadores da integração e em contextos constrangedores de inserção profissional;
- estudo de casos de abandono da profissão ainda dentro dos primeiros cinco anos de trabalho, para perceber as causas do afastamento.

Sintetizando, considera-se fundamental que se continue a ouvir a “*voz dos professores*” nos estudos realizados sobre a sua vida profissional, fomentando a participação e o envolvimento dos mesmos nas mudanças da profissão docente, num movimento de metamorfose que vem de dentro da profissão, ao invés de ser imposto por despachos e por investigadores distantes da docência. Este seria um meio de valorizar a profissão, de potenciar em cada professor as suas capacidades de reflexão, autoconhecimento e de investigação da sua própria ação docente, para que sejam os próprios professores os produtores do conhecimento profissional.

Como uma recomendação

Não querendo demonstrar pretensiosismo ousou sugerir, como que se uma recomendação se tratasse, no âmbito da formação inicial, no apoio à inserção e desenvolvimento profissional, como necessário:

- definir critérios de seleção de contextos de estágio e dos professores cooperantes, dado o papel determinante que estes têm no percurso formativo dos futuros professores;
- criar situações de estágio ainda mais próximas da realidade com que os jovens professores se deparam ao chegar às escolas (contextos difíceis e de grande diversidade);
- conceber e implementar projetos de intervenção que promovam nas escolas, contextos facilitadores de inserção, de acordo com o estabelecido nos normativos, visando o alargamento da experiência a todas as escolas com professores no período probatório;
- conceber e implementar projetos de supervisão entre pares e de incentivo à prática colaborativa, para apoiar professores que, por qualquer circunstância necessitem da supervisão entre pares, tendo em vista a superação de dificuldades na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.

Alarcão, I. (Org.). (1996c). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alonso, L. E Roldão, M. C. (Coord.) (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.

Alves, F. C. (2000). *O Encontro com a Realidade. Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

Ambrosetti, Neusa Banhara; Almeida, Patricia Albieri; Calil, Ana Maria G. Correa. (2012). *Ingresso profissional: o aprendizado da docência no espaço escolar*. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência. Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Ananias, Elisangela Venâncio. (2012). *Formação inicial de professores: análise preliminar do contexto das reformas curriculares do quebec, em portugal e no brasil*. Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Belchior, M.M.S.H. (2004). *Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos Professores do 1º C.E.B. Contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Coleção Trajectos. Gradiva Publicações.

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

Berliner, D. (1986). *In Pursuit of the Expert Pedagogue*. Educational Research.

Blázquez, N. (1986). Deontología de la educación. *In: Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 174.

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

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

Bragança, Inês Ferreira de Souza; Oliveira, Mariza Soares. (2012). *Acompanhamento de professoras/es iniciantes: (com) partilhando uma experiência brasileira com egressos do curso de pedagogia da UERJ*. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Buendía, I.; Colás, O. e Hernandez, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid. McGraw-Hill.

Bullough, R. (1992). Beginning Teacher Curriculum Decision. *In Personal Teaching Metaphors, and Teacher Education. Teaching and Teacher Education*, 8(3).

Bullough, R. e Baughman, K. (1993). Continuity and Change. *In Teacher Development: First ear teacher After Five Years. Journal of Teacher Education*, 42(2).

Caetano, A.P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores*. Porto: Porto Editora

Caetano, P. (1997). Dilemas dos professores. *In Estrela, M. (Ed.) Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

Caetano, C. A. (2012). *Evidências de epistêmes na abordagem narrativa*. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência. Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Calil, Ana Maria Gimenes Correa; Ambrosetti, Neusa Banhara; Almeida, Patricia Albieri. (2012). *Desafios enfrentados no processo de iniciação à docência*. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência. Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *In: Campos, B. P. (org.). Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

Canário, R. (2008). *Educação de Adultos*. Lisboa. Educa.

Canário, R., Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Bruxelas, 3 de Agosto.

Cartaxo, Simone Regina Manosso. (2012). *Professores iniciantes da educação infantil em processo de formação: um estudo de caso da relação teoria-prática*. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Cavaco, M. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.

Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In: Nóvoa, A. (Org.) Profissão professor*. Porto: Porto.

Cerezer, Osvaldo Mariotto. (2012). *Professores de história principiantes e a implantação da lei federal que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino básico no Brasil*. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Brasil. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 3.8.2007. COM(2007) 392 final. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. *Melhorar a Qualidade da Formação Académica e Profissional dos Docentes*. {SEC(2007) 931}. {SEC(2007)933}.

Comissão Internacional da Educação para o século XXI (1998). In Delors, J. (2001). *Educação, um tesouro a descobrir* - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

Comunicações, *Portugal 2007*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27 - 28 de Setembro de 2007. Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008.

Conselho Europeu de Bruxelas (4/5 de Novembro de 2004). Conselho da União Europeia. Bruxelas, 8 de Dezembro de 2004 (09.12). (OR. en) 14292/1/04. REV 1 CONCL 3. Nota de envio de: Presidência para: Delegações. In: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/ec/82547.pdf

Contreras, J. (2000). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Corrêa, Priscila Monteiro e Antunes Ana Luísa. (2012). *O início da docência em uma escola privada de rede*. Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Correia, José Alberto. (1989), *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto. Ed. ASA.

Correia, José Alberto. (1998), *Os "lugares-comuns" na formação de professores: consensos e controvérsias*. Porto. Asa Editores.

Correia, J. e tal (coords.) (1997). *Formação de professores – estudo temático*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Costa, Voltarelli e Cunha, Cátia Silvana; Voltarelli, Monique Aparecida; Cunha, Renata Cristina. (2012). *Pesquisas sobre professores iniciantes: o estado do conhecimento no programa de pós-graduação em educação UFSCAR DE 2000-2010*. PPGE/UFSCAR. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Cruz, Giseli Barreto da; André, Marli; Passos, Laurizete Ferragut. (2012). *O papel das práticas de licenciatura no desenvolvimento profissional de professores em início de carreira*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Universidade Católica de São Paulo. Universidade Católica de São Paulo. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Cubo, D. (2010). Validez y técnicas de control de las fuentes de variación. In: Cubo, D. , Martín, B. et al (coords.). *Métodos de investigation y análises de datos em ciências sociales y de la salud*. (pp.137-172). Madrid: Ediciones Pirâmide.

Cunha, Maria Isabel da (org). (2005). *Formatos avaliativos e conceção de docência*. Campinas, SP:Autores Associados.

Cunha, Maria Isabel da. (2012). *O campo de conhecimento e as práticas sobre a iniciação à docência: o que revela a produção científica no ii congresso internacional sobre professorado principiante*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/Brasil. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Day, C. (1999 e 2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

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

Erikson, F. (1986). Qualitative methodes in research on teaching. In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York: MacMilan.

Esteve, J. M. (1991). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa.

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

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

Esteve, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

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

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

Estratégia de Lisboa 2000. Conselho Europeu de Lisboa, 23 – 24 de março de 2000. *In*: http://www.carloscoelho.org/dossiers/lisboa/CONSELHO_EUROPEU_LISBOA_2000.pdf e Presidência do Conselho de Ministros. Gabinete do Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa. Orientações Integradas para o Crescimento e Emprego (2005-2008). *In*: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/255.html>

Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores. *In*: Nóvoa, A., e Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa. Educa.

Estrela, A., e Estrela, M.T. (1977). *Perspetivas Atuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa. Editorial Estampa.

Estrela, M.T. e Estrela, A. (2001). *Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T. (Org.). (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T. e Caetano, A.P. (Org.s) (2010). *Ética profissional docente. do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.

Estrela, M.T; Madureira, I; Leite, T. (1999). Processos de Identificação de Análise de Necessidades. *In*: *Revista Educação*.

Feldkercher, Nadiane. (2012). *Relações entre professores iniciantes e estudantes: elementos do processo de socialização profissional docente*. Universidade Federal de Pelotas – Brasil. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Flick ; Kardorff , E.; Steinke, I. (2005). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

Flick ; Kardorff , E.; Steinke, I. (2006). *A companion to qualitative research*. London: SAGE.

Flores, A. (1999). *(Des)ilusões e paradoxos A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos*. Revista Portuguesa de Educação.

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

Flores, A., e Ferreira, F. (2009). The Induction and Mentoring of new teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education, vol.4, n.º1*.

Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. *In*: Marcelo G., C (org). *El profesorado principiante inserción a la docencia*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Flores, M. A. E Simão, A., M., V., S., (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e expectativas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Fortin, Marie-Fabienne. (2000). *O Processo de Investigação: da conceção à realização*. Editor: Lusodidacta.

Fortin, Marie-Fabienne. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Editor: Lusodidacta.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários da prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, Juliana Teixeira de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. (2012). *Opiniões de professores de educação física em início da carreira docente*. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

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

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.

Fuller, F. (1969). *Concerns of Teacher: A Developmental Conceptualization*. American Educational Research Journal.

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

Galvão, C. (2000). *Da Formação à Prática Profissional*. Inovação.

Galvão, C. (2002). *Um Olhar sobre o Conhecimento Profissional dos Professores: o Estágio de Sofia*.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática (4ª ed.)* (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.

Goetz, J. e LeCompte, M. (1998). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.

Gomes, R. (1993). *Identidades coletivas e estratégias identitárias nos estabelecimentos escolares. Culturas de escola e identidade dos professores*. Lisboa: EDUCA.

Goodson, I. (1992). Dar a Voz ao Professor: as Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: Nóvoa, A. (org.), *Vidas de Professores*. Porto. Porto Editora.

Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Lisboa: Porto Editora.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In: Dezin, N. e Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa. Mc Graw-Hill.

Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Huberman, M. (1992, 2000 e 2007). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In: Nóvoa, A. (org.), Vidas de Professores*. Porto. Porto Editora.

Jornal Oficial da EU, C300/8 12.12.2007. Informações oriundas das instituições e dos órgãos da EU. Conselho – Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho de 15 de novembro de 2007 sobre a melhoria da qualidade da formação de professores.

Jornal Oficial da EU C302/6bden12.12.2009. Conclusões do Conselho de 26 de novembro de 2009 sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores e dos dirigentes escolares (2009/C302/04).

Júnior, Geraldo Silvestre Silva; Gariglio, José Ângelo. (2012). *Saberes, práticas e aprendizagem docente de professores da educação profissional*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Jupp (2006). *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. London: Sage Publicacion.

Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.

Leinhardt, G. (1990). *Capturing Craft Knowledge in Teaching*. Educational Researcher.

Leite, Carlinda (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Edições ASA.

Lima, E.F.de. (2004). *A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras*. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2.

Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EP.

Marcelo G., C. (1997). A Formação dos Professores: centro de atenção e pedra-de-toque. *In: Nóvoa, A (coord) (1997). Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. D.Quixote e IIE.

Marcelo G., C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto. Porto Editora.

Marcelo, G., C. (1999). *Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.

Marcelo, G., C. e Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

Marcelo, G., Carlos. (1995). A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (2.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. IIE.

Marcelo, Garcia, Carlos. (2011). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. In: *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. v. 13, n.1, 2009. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

Marcelo, Garcia, Carlos. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Documentos PREAL.

Marshall e Rossman (2010). *Designing qualitative research*. Sage Publications.

Martins, C.; Santos, L. (___). *Conhecimento Profissional do Professor do 1º Ciclo – Integração Teórica-Prática*.

Martins, Pura Lucia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: Veiga, I. P. A (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

Maykut e Morehouse, (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practice Guide*.

McMillan, J. H., e Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.

Miles, M. e Huberman, M. (1994). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.

Moraes, A. C. (2006). *Aprendizagem da docência: um estudo com professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCAR*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.

Moraes, M.C.; Pacheco, J.A.; Evangelista, M.O. (2003). *Formação de Professores. Perspetivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora

Moreira, J. (2007). *Approaches to Teacher Professional Development: A Critical Appraisal*. European Journal of Teacher Education, 19(1).

Natércio, A. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Nogueira, M. A. (2009). *Bourdieu e a Educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Nóvoa, A. (1991). *A formação Contínua, entre a Pessoa-Professor e a Organização Escola*.

Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A.(org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). *O Regresso dos Professores*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Educa. Lisboa.
- Nóvoa, A. (Org.) (____). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991 e 1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António. (Org.). (1995). *Os professores e sua formação*. 2. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, Célia (2012). *Sentimentos e desafios de professores principiantes: construindo o habitus professoral*. Universidade Federal de Ouro Preto/ Brasil. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência. Santiago do Chile, Fevereiro 2012.
- OCDE (2004). *Teachers Matter: Attracting, developing and Retaining Effective Teachers*. Executive Summary.
- OCDE. (2004). *Os Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades. Organização para a cooperação e o desenvolvimento económico*.
In: <http://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/33931148.pdf>.
- Oliveira, M. M. R. (2009). *Ser professor no ensino superior: experiências e perspectivas dos docentes em início de carreira*. Tese de mestrado. Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Oliveira, Rosa Maria Moraes Anunciato. (2012). *Professores iniciantes, experientes e pesquisadores em grupo colaborativo: narrativas de formação*. Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência. Santiago do Chile, Fevereiro 2012.
- Papi, S. O. G.; Martins, P. L. O. (2008). *O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras*. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf Acesso em: 16 jul. 2011.

Papi, Silmara de Oliveira Gomes; Martins, Pura Lúcia Oliver. (2010). *As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações*. Educação em Revista. Belo Horizonte. Acesso em 11 de novembro, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>.

Passalacqua, Flávia Graziela Moreira; Inforsato, Edson do Carmo; Longhin, Rayana Silveira Souza; Júnior, Antônio Netto. (2012). *Inserção à docência a partir do pibid/capes: contribuições para a formação inicial e continuada de professores*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – São Paulo (BRASIL). III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Patton, M. (2002). Un Nouveau Paradigme de Recherche en Évaluation. In: Paquette, C.; Hein, G. e Patton, M. (Eds.) *Évaluation et Pédagogie Ouverte*. Victoriaville, Québec: NHP

Pereira, Ganchinho, H. C. R. (2009). *A indução na carreira docente – as perspectivas dos professores de educação física sobre as funções e as competências do tutor*. Dissertação - Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre em ciências da educação área de especialização em formação de professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Pereira, M. C. F. S. (2008). *A entrada na profissão docente: Problemas e Perspetivas*. Lição para o concurso de provas públicas de professor-coordenador. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.

Pereira, M. C. F. S. (2006). *Quando os Alunos se Transformam em Professores – A entrada na profissão: percursos de três professores principiantes*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Pimenta, S. G. (2008). *Professor reflexivo: construindo uma crítica*.

Portella, Vanessa. (2012). *Residência docente: um programa em desenvolvimento*. Universidade Católica do Rio de Janeiro. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência. Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

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

Ribeiro, Flávia Dias; Moura, Manoel Oriosvaldo. (2012). *Reflexão no processo formativo em prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade*. Universidade de São Paulo (USP) – Brasil. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Rodrigues, M. Lourdes. (2007). Conferência de Lisboa: *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

Rodrigues, Marilce da C. C.; Reali, Aline M. de M. R. (2012). *Um programa de formação-investigação online na (re) construção de indicadores de desenvolvimento profissional da docência: o que dizem as professoras dos anos iniciais*. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Roldão, M. C. (1998). Formação de professores, Currículo, Supervisão. Texto nº 2. Que é ser professor, hoje? – A profissionalidade docente revisitada. In: *Revista da ESES*, 9, Nova Série, 2008.

Roldão, M. do C. (2005). *Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinios superior e não superior*. Nuances: Estudos sobre educação. Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005.

Roldão, M. do C. N. (2011). Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: Pinho, S. Z. de. *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp.

Roldão, M.C. (2001). A Formação como Projeto: do Plano-Mosaico ao currículo como Projeto de Formação. In: *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Vol.1, 1-13.

Roldão, M.C. (2007). *Formação de Professores Baseada na Investigação e Prática Reflexiva*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

Roldão, M.C. (2007). *Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional*. Revista Brasileira de Educação, Jan./Abril, Vol. 12, nº 34.

Romanowski, Joana. P. (2007). *Formação e profissionalização docente*. 3 ed. Curitiba: Ibpex.

Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: Ministério da Educação/DGRHE, Portugal 2007. Presidência Portuguesa do Conselho da UE. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Lisboa: ME/DGRHE.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

Sacristán, J. G. (1991 e 1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F.da F. Rosa – 3 ed. Porto Alegre: ArtMed.

Sampieri, R. H. et al. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo:Mc Graw Hill.

Sandin E. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed.

Schön, D. (1988 e 1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Ed.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Setton, M.G.J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. n. 20, mai-ago. 2002.

Shulman, L. (1998). Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock, M.C. (org.) *Handbook of research on teaching*. 3^a ed. New York: MacMillan, 1998.

Shulman, L.; Wilson, S e Richert, A. (1987). 150 Different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In: Calderhead, J. (Ed.) *Exploring teachers thinking*. London: Cassel Educational.

Silva, M.C. (1994), *De aluno a professor: um "salto" no desconhecido. (Estudo de caso)*. Dissertação de mestrado em ciências da educação, apresentada na Fac. de Psic. C. Educ. da Univ. de Lisboa.

Simon, Marinice Souza; Fernandes, Cleoni Maria Barboza. (2012). *Professores inciantes: teorias, práticas, dilemas e desafios*. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Docência, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Tardif, M. (2002 e 2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

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

Vaillant, D. (2006). *Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica*. *Revista de Educación*, 340, Mayo-Agost 2006.

Vaillant, D. (2009). *Políticas de Insercion a la docência em America Latina: la deuda pendiente*. *Revista de Curriculum y formacion del profesorado*. Vol. 13, no 1.

Vasconcelos, Teresa. (2009). *Prática Pedagógica sustentada*. Lisboa: Colibri.

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

Vieira, Flávia, et al. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Edições Pedagogo.

Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Mass: Cambridge University Press.

Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vonk, J. (1983). *Problems of de Beginning Teacher*. European Journal of Teacher Education.

Woods, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. *In: N6voa, A. (1991). Profiss6o professor*. Porto: Porto Editora.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, Miguel A. (2004). *O ensino universit6rio: seu cen6rio e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Zanchet, Beatriz Maria Atrib. (2012). *Docentes universit6rios iniciantes: motiva6es, experi6ncias iniciais e desafios*. Universidade Federal de Pelotas. III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Insercion Profesional a la Doc6ncia, Santiago do Chile, Fevereiro 2012.

Zeichner, K. (1993). *A Forma6o Reflexiva de Professores: Ideias e Pr6ticas*. Lisboa: Educa.

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

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

Zeichner, K.e Liston, D. (1985). *Varieties of Discourse in Supervisory Conferences*.

Zeickner, K. (1995). Novos caminhos para o practium: uma perspetiva para os anos 90. *In: N6voa, A.(org.).Os professores e a sua forma6o*. Lisboa, Dom Quixote.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 outubro – (Estabelece o quadro geral do sistema do educativo).

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

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

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

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

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro – (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

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

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

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

Sites consultados a 13/02/2012:

<http://www.edufor.pt/component/content/article/1-geral/242-formacao-deprofessoresmanuaisobreinducacao>

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_es.pdf

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:PT:PDF>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0020:0022:PT:PDF>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:PT:PDF>

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:PT:PDF>

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/clusters/reportpeer1_en.pdf

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof_en.pdf

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc836_en.htm

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/clusters/reportpeer4_en.pdf
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-%28Indu%C3%A7%C3%A3o-RE%29.pdf>
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2079/27/Tese.pdf>
http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=1828
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/ec/82547.pdf
http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DL_139_A_90.htm
<http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf>
http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/dec_lei_6_2001.pdf
<http://dre.pt/pdf1sdip/2010/06/12000/0222902237.pdf>
http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/ECDCConsolidado_20101130.pdf
<http://www.cnel.gov.pt/InnerPage.aspx?idCat=337&idMasterCat=334&idLang=1&site=agenda>

Sites consultados a 22/01/2012:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/SilviaCSilviaFCometarioseAvaliacaoRevLit.pdf>
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/guiiao.htm>
<http://www.esebb.pt/rr/site/index.php?target=showContent&id=3486&menu=3662>
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
<http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm>
<http://www.europarl.europa.eu/highlights/pt/1101.html>
<http://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/33931148.pdf>
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de caracterização**Ficha de caracterização
dos participantes no estudo****Objetivos:** Recolher dados que caracterizem os participantes no estudo.**1 – Dados de identificação:**

Idade _____ (em Novembro de 2011)

Situação profissional _____ (em Novembro de 2011)

2 – Formação Académica:

Média de entrada no curso: _____

Formação Académica: _____

Formação Inicial concluída no ano _____ na variante: _____

Instituição onde fez a Formação Inicial: _____

3 – Contextos de trabalho

	Ano letivo	Nível de ensino de experiência profissional	Anos de escolaridade com que trabalhou	Estabelecimento de ensino onde desempenhou funções de experiência profissional:			
				Particular e cooperativo	Público	IPSS	Outro (qual?)
1º ano de profissão							
2º ano de profissão							
3º ano de profissão							
4º ano de profissão							
5º ano de profissão							
6º ano de profissão							



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

**Escola Superior de Educação de Lisboa
Protocolo de Investigação**



**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS
PARTICIPANTES NO ESTUDO**

Investigação a desenvolver na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade Supervisão em Educação.

O presente trabalho de investigação, intitulado “*A transição de aluno a professor: Dificuldades e desafios*” insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre **em Ciências da Educação, especialidade Supervisão em Educação** e cuja finalidade é a de descrever e compreender o desenvolvimento profissional dos novos professores, identificar as dimensões mais relevantes da sua inserção profissional, os fatores que o condicionam e os contextos que o restringem ou simplificam.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo, 6 professores ex diplomados pela Escola Superior de Educação, com a Licenciatura em Professores do 1º e do 2º Ciclo variante Matemática Ciências que concluíram a sua formação no ano letivo de 2006-2007.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Conceição Figueira Santos Pereira, serão apresentados na ESELx no final de 2013.

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

Todas as informações serão confidenciais e codificadas.

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

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

Lisboa, _____ de outubro de 2012

A investigadora

O professor participante

Guião de Entrevista**5º Ano de desempenho autónomo de funções docentes**

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

<p><i>C. Escolha da Profissão Docente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a motivação para a escolha da profissão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi a sua primeira opção face à escolha da profissão? Porquê? 2. Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão de professor? <ol style="list-style-type: none"> a) Se pudesse voltar atrás faria outra opção? 3. Qual foi a sua média de entrada? 	
<p><i>D. Formação Inicial</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a posição pessoal perante as potencialidades e competências veiculadas pela formação inicial para a prática docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como considera que decorreu a sua formação inicial? (aspetos positivos/negativos) (professores, disciplinas, opções, espaços de convívio, trabalho com colegas, relação com colegas, com professores, experiências de aprendizagem no contexto do estágio, avaliação) 2. Qual o momento que a marcou mais? Porquê? Como? 3. O que mais lhe agradou no curso? 4. O que menos gostou no curso? 5. O que gostava de ver alterado no curso? (plano de estudos, horários, avaliação, relações, estágios, etc.) 6. Quais os aspetos que considera imprescindíveis na preparação do futuro professor? 	

<p><i>E. Conclusão da Formação Inicial</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os sentimentos após a conclusão da formação inicial • Caracterizar o sentimento do professor principiante face à sua preparação para a docência • Caracterizar as dificuldades sentidas nos concursos/colocações/razões 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se sentiu após a conclusão do curso? 2. Quais as suas principais preocupações? Como as resolveu? 3. Sentiu-se preparada para a entrada na profissão? 4. Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão? 5. Que pensamentos lhe ocorriam durante esse período de espera? (antes de ingressar na profissão) 6. Que dificuldades sentiu na realização de concursos/procura de locais de trabalho? Como as resolveu? 	
<p><i>F. Inserção na Profissão</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o percurso profissional aquando do ingresso na profissão (ex. AEC's) • Caracterizar o momento de chegada à escola • Identificar as dificuldades sentidas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que contexto foi o seu primeiro contacto com o mundo profissional depois de terminar a formação inicial? 2. Como viveu essa experiência? (no trabalho com os alunos, na relação com os pais, colegas , assistentes operacionais, direcção/coordenação das escolas, trabalho burocrático do prof) (aspetos positivos e constrangimentos) 3. O que sentiu à entrada da escola aquando da colocação? Quais os melhores adjetivos para definir esse momento? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as expectativas à saída da escola de formação inicial com a realidade percebida 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Que tipo de experiências guarda desses primeiros momentos? (com alunos, com colegas, com A.O., com pais...) Qual a mais marcante? 5. Em que medida as expectativas criadas ao longo do curso se concretizaram à entrada na profissão? O que foi diferente do esperado? Justifique. 6. Que pensamentos lhe ocorriam nos primeiros momentos...? 	
<p><i>H. Exercício da Profissão</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as experiências vividas: <ul style="list-style-type: none"> . no contexto da escola . no contexto da sala de aula . nos apoios desejados/ apoios efetivos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me das suas memórias da primeira escola onde trabalhou. Sentiu-se preparada para o trabalho com os alunos? Sentia-se professora? Justifique. 2. Quais as principais preocupações no trabalho com os alunos? Com os colegas? Com os pais? Com as assistentes operacionais? Com os alunos? Porquê? 3. O que fazia para controlar/resolver os problemas? 4. As preocupações/dificuldades se mantiveram até final do ano? Até quando? Emergiram outras? Como? Quando? Porquê? Quais? Como as resolveu? 5. A quem costumava solicitar ajuda quando sentia dificuldades? Porquê? Em que situações? Que respostas recebia? 6. Com quem partilhava as dificuldades sentidas? Que tipo de dificuldades partilhava? 	

		<p>7. Sente que esta partilha a ajudava, de algum modo, a superar essas dificuldades?</p> <p>8. Relate aspetos mais positivos da sua experiência profissional no 1ºano de trabalho:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. - Com os alunos b. - Com os colegas c. - Com os pais d. - Com os assistentes operacionais e. - Relativamente às práticas adoptadas <p>9. Relate aspetos menos positivos/constrangimentos da sua experiência profissional no 1ºano de trabalho:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. - Com os alunos b. - Com os colegas c. - Com os pais d. - Com os assistentes operacionais e. - Relativamente às práticas adoptadas <p>10. Que turma(s) teve? E cargos?</p> <p>11. Quais os anos da escolaridade? Opinião.</p> <p>12. Fale-me dos anos seguintes: dificuldades, facilidades, sentimentos, preocupações, decisões.</p>	
<p><i>H. Balanço/ perspetivas Futuras</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a avaliação do trabalho desenvolvido 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como preparava as aulas? 2. Como se sentia durante o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos? Porquê? Justifique. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o que correu bem e o que pretendia melhorar • Identificar contextos de facilitação ou constrangimentos da inserção profissional 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Identificava-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique. 4. Sentia-se professora quando começou a trabalhar? 5. Sentia que os colegas a ouviam/davam atenção aos seus pedidos propostas? Quando começou a ter esse sentimento? Justifique. 6. Quando é que se sentiu realmente professora? 7. Que tipo de sentimento lhe surge quando pensa nesse momento? Justifique. 8. 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. 9. Na sua opinião diga-me: <ul style="list-style-type: none"> - O que pode ajudar a integração dos novos professores na escola? Como? Quando? Quem? 10. - Considera vantajosa a existência de estruturas de apoio na escola aos professores recentemente entrados na profissão? Quais? Como? Quem? Porquê? 	
<p><i>I. Agradecimento da entrevista</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a disponibilidade e participação. 		

Anexo 4 – Protocolo da entrevista**ENTREVISTA 2**

Data: 28/10/2011

Duração: 2:38:04

Local de realização: ESE de Lisboa

Teresa - Vamos começar a segunda entrevista e eu vou dar a conhecer o que pretendo estudar, que problemática pretendo estudar, no âmbito deste mestrado em supervisão que estou a fazer. Eu vou orientar-me por aqui, por este papel, que é mais fácil, para não me esquecer de nada. Portanto, esta investigação tem como propósito estudar os percursos profissionais de professores diplomados pela Escola Superior de Educação de Lisboa nos últimos quatro anos da sua inserção na profissão. Pretende-se descrever e compreender esses percursos, as suas dimensões mais relevantes, os fatores que os condicionam e os contextos que os facilitam ou limitam. Mais especificamente: caracterizar as implicações da formação inicial no desempenho docente; caracterizar as dificuldades que encontraram nos primeiros anos de inserção na profissão; caracterizar as práticas dos professores principiantes; identificar/caracterizar o que vai mudando nas suas práticas e o que permanece; caracterizar a génese do sentimento de pertença ao grupo profissional; caracterizar as características dos contextos de trabalho que se revelam facilitadoras ou limitadoras de uma boa inserção; caracterizar o impacto das dificuldades de colocação nesta identidade e desenvolvimento profissional. Tendo em atenção os objetivos propostos, optámos por realizar uma investigação que combina as abordagens quantitativas e qualitativas (questionário e entrevista). As entrevistas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. O texto depois de transcrito ser-lhe-á devolvido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerar pertinente. Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados na íntegra ou pequenos excertos. No entanto, asseguramos o carácter confidencial de todas as informações prestadas (nomes e locais fictícios). Mesmo que na gravação apreça o nome verdadeiro da pessoa na transcrição nunca irá aparecer, da pessoa, das escolas do lugares... faço um pedido de ajuda aos participantes, neste caso à participante que está aqui hoje, para me ajudar a fazer este trabalho e falarmos um

bocadinho, sem complicações de maior. Vamos começar então? T_ Queria saber se antes de começar a formação inicial tinha tido alguma experiência com crianças...

Entrevistada 2 – Tinha... eu sempre andei nos escuteiros e sempre tive cargos de chefia dentro dos escuteiros, com crianças que na altura também eram da mesma idade que eu, como guia, como chefe de equipa, mas para além disso, aaaah, fiz colónias de férias pela Junta de Freguesia, e ficava responsável como monitora de oito a dez crianças, de várias idades e, para além disso, também sempre dei explicações a vizinhos, primos, amigos, por isso já tinha tido contacto com crianças, desde sempre...

T - Tiveste alguma formação?

E2 – Tive, para fazer colónias de férias tive e tive uma formação no (...) ¹, na altura sobre didáticas, sobre jogos, e dinâmicas de grupo para fazer com os alunos aaaah, a própria junta de freguesia também nos deu algumas ações de formação sobre o modo de primeiros socorros, o modo de atuar com crianças de tenra idade na paria e em espaços de campo, aaah nos escuteiros também tinha várias ações de formação, dependendo das competências que nós íamos adquirindo, ou era de socorrismo, ou de cozinha ou tesoureira, todas as funções que eram necessárias para o bom funcionamento dos escuteiros, também tínhamos algumas formações, foi daí que eu comecei a tratar de perto com crianças.

T - Que aprendizagens é que guardas dessas experiências, tanto da formação como do contacto do trabalho que fizeste com as crianças?

E2 – As aprendizagens... lembro-me da preocupação de... que sempre me incutiram do planificar de tudo o que era trabalhar com crianças, previamente, ou seja, nós sentávamo-nos, trabalhávamos em grupo, todos os monitores, por exemplo, no caso das colónias de férias, nós sentávamo-nos uma semana antes das colónias começarem, todos os monitores e planificávamos todas as atividades que iam ocorrer, tínhamos em atenção os objetivos e o que é que aaah quais as características das crianças que íamos ter e o que é que era adequado ou não fazer, porque tínhamos crianças desde os cinco anos até aos catorze e como era uma faixa etária vasta dividíamos por grupos etários e tínhamos essa preocupação. Lembro-me da questão de uma aprendizagem em termos da diferença que eu sentia enquanto aluna, em termos de educação formal, e a diferença para a educação informal, de aspetos relacionados com o desenvolvimento mais de competência sociais, aaah relativamente aos escuteiros eu sinto que os escuteiros foi uma escola de vida para o

¹ Nome do local onde teve a formação

meu modo de ser e de estar na vida em que essas aprendizagens levaram a que eu fosse a pessoa que sou hoje e isto abarca tanto em termos pessoais como profissionais, o meu o meu modo de estar com as crianças, as atitudes que eu tenho perante as complicações, os conflitos ou as dificuldades que eles têm, tem muito a ver com o facto de ter trabalhado isso de uma forma muito indireta, através de jogos, e de brincadeiras nos escuteiros.

T - Quando decidiste ingressar ou por outra, escolher uma profissão, qual foi a tua primeira escolha?

E2 – A minha primeira escolha foi ensino. Mas quando cheguei ao 11º, 12º tive muitas dúvidas porque eu queria ser muita coisa. Queria ser hospedeira de bordo, porque adorava viajar, ao mesmo tempo sempre tive o bichinho do direito e por isso na altura de escolher fiquei indecisa entre quatro, a questão do ensino, advogada, hospedeira ou terapeuta da fala. Mas sempre com a perspectiva que se não fosse para o ensino própria mente, as colónias de férias iam continuar, que tiveram de terminar agora que eu estou a trabalhar, porque enquanto eu estive no curso continuei sempre com as colónias de férias, por isso estive sempre ligada a crianças...

T - Sim... e então o que é que te levou a escolher a profissão de professora, porque tinhas no secundário essas hesitações e depois tiveste que decidir...

E2 – eu pus... eu coloquei aaah o primeiro ciclo em primeiro lugar porque sempre tinha sido uma profissão que desde pequena eu tinha demonstrado interesse. Uuuh mas acabei por pôr cinco profissões completamente diferentes e pensei: vou ficar naquilo que calhar, se não for ... foi algo, por um lado emocional, que sempre tinha brincado às professoras desde criança, mas por outro também foi um bocadinho ao calhas, porque se não tivesse calhado naquela opção de ensino e se tivesse ido para a minha segunda opção eu teria ficado.

T - Já agora qual era a segunda opção?

E2 – A minha segunda opção foi terapia da fala em (...)².

T - Portanto os motivos que te levaram foi essa parte emocional ... essa parte da recordação de infância...

E2 – Sim, o gosto, a recordação de infância, o gosto de trabalhar com crianças, o facto de sempre me terem dito que eu era muito boa a explicitar os conhecimentos às pessoas em geral. Lembro-me eu estava no instituto de (...)³ e lembro-me nós estávamos num colégio interno, lembro-me perfeitamente que desde pequena, desde que tinha entrado no colégio

² Nome da localidade onde fica a instituição de formação

³ Nome da localidade

sempre tive muita preocupação de ajudar as minhas colegas que tinham dificuldades e lembro-me que à noite estarmos nos sítios de leitura e acabava por chegar a uma altura que eu dava explicação, não me pagavam, logicamente, mas todas as noites praticamente, eu tinha colegas a quem eu tinha que explicar a matéria e era uma coisa que me dava imenso prazer e todas as minhas colegas diziam: olha tu davas um ótima professora. E não sei se foi também ao ouvir terceiras pessoas, pessoas de fora sempre a dizerem também: olha que eu acho que se calhar tu tens perfil. Acho que também foi o que me levou a...

T - Acabaste portanto por ficar na primeira opção.

E2 – Acabei por ficar na primeira opção...

T - Como é que achas que correu a tua formação inicial? Identifica-me aspetos positivos e aspetos negativos.

E2 -. Em termos positivos eu sinto que no geral aaah preparou-me de modo muito adequado em termos de conhecimentos científicos e em termos de metodologias, em especial no caso da Língua Portuguesa e da Matemática. Os aspetos mais negativos tem a ver com a questão da burocracia de uma escola. Sinto que em termos da organização escolar, em termos das colocações, em termos burocracias de preenchimentos de alguns documentos que são essenciais na vida, no dia a dia de uma escola, que nisso de facto, a formação inicial falhou. Aaah em termos das metodologias das Ciências também sito que foi algo que aaah, foi passado de uma forma muito superficial, aaah em termos da...da... das cadeiras de psicologia, foram muito boas e muito importantes, também nos prepararam de modo muito adequado...

T - Estás-me a falar das disciplinas...

E2 – sim em termos das disciplinas e de conteúdos, em termos de conhecimentos científicos eu acho que fomos bem preparados, de um modo geral, num primeiro ano, depois no segundo, terceiro e quarto sinto que houve uma grande preocupação por nos darem metodologias, ainda que eu sinta que em termos de metodologias de LP e Mat tenham sido bem trabalhadas em bem explicitadas, as das áreas de estudo do meio e das atividades experimentais sinto que podiam ter sido mais exploradas, de uma forma mais profunda, aaah em termos, por exemplo, das crianças com necessidades educativas especias, só tivemos uma cadeira, e eu sinto que isso foi uma falha, e que hoje em dia quando eu tenho algum problema tenho de ir procurar numa formação extra. Logicamente que eu não estou à espera que a formação inicial nos dê tudo e mais alguma coisa, que não seja preciso estudar mais, não, não é isso. Mas sinto que em termos de NEEs, dada a questão destas crianças estarem inseridas no ensino regular, teria sido importante termos

tido uma noção mais vasta dos problemas que há e de como é que se pode solucionar ou como é que se tem de diagnosticar para poder encaminhar de uma forma mais segura. Aah

T - E em relação aos professores?

E2 – Professores, quais é que...

T - Sim aspetos positivos e aspetos menos positivos.

E2 – Eu acho que a ESE nos formou de uma maneira muito boa, no sentido da preocupação de trabalharmos com os outros e de haver muito trabalho colaborativo e de haver aprendizagem colaborativa, quer em termos de contexto escolar, de faculdade, quer posterior, a importância de irmos para as escolas e trabalharmos de uma forma colaborativa e estarmos abertos a receber e a dar tudo aquilo que tínhamos trazido da formação inicial. Os professores que mais me marcaram aqui na faculdade de facto foram os professores das metodologias, por um lado o professor (...) ⁴ da matemática, a professora (...) ⁵ da língua portuguesa. Em termos da pedagogia a professora (...) ⁶. Em termos mais negativos tive duas professoras na faculdade que não interessa os nomes, uma das quais muito ligada ao (...) ⁷, ainda que eu partilhe e ache que seja muito importante algumas das estratégias, sinto que quando estamos numa formação inicial o leque tem de ser mais abrangente para nós podermos ter o discernimento de seleccionarmos aquilo que é mais importante de cada e sinto que no segundo ano, especialmente, em que tive uma professora dessas na parte da pedagogia, foi muito direccionada para o (...) ⁸ e depois por um lado apregoavam o (...) ⁹ mas de facto em termos de práticas de sala de aula connosco era muito mais tradicional do que o (...) ¹⁰, o que era um bocadinho antagónico, porque a filosofia que nos queria partilhar não aquela que nos fazia sentir. E, para nós que estudámos e fomos alunas, através do método mais tradicional, de repente ser-nos aberta uma porta para um ensino completamente diferente teria sido importante termos experienciado. Outro aspeto que eu estava a esquecer-me de referir e que eu acho que foi muito importante, foram os estágios. Os estágios foram..., para mim foi dos aspetos mais importantes aqui na faculdade. Tenho pena que os professores cooperantes não sejam seleccionados, tive estágios, dos três estágios que tive, infelizmente nunca estive num contexto que eu diga que tenha aprendido pela positiva, estive sempre em contextos que

⁴ Nome do professor da ESE, que foi professor da entrevistada, na formação inicial

⁵ Nome da professora da ESE, que foi professora da entrevistada, na formação inicial

⁶ Nome da professora da ESE, que foi professora da entrevistada, na formação inicial

⁷ Nome de um modelo pedagógico

⁸ Nome do mesmo modelo pedagógico

⁹ Nome do mesmo modelo pedagógico

¹⁰ Nome do mesmo modelo pedagógico

me levaram a ter de cortar com barreiras e a ter que pôr na escola algo que eu tinha aprendido na faculdade, mas que aqueles professores cooperantes, que supostamente estariam ali para me ajudar, não defendiam e não acreditavam...

T - Porquê?

E2 – Porque é que tinha de o fazer?

T - Porque é que tinhas de quebrar as barreiras, porque é que tinhas que...

E2 – Porque os professores aqui da ESE era isso a que queriam assistir, não é... queriam ver se aquilo que tinham...

T - O que é que encontravas do outro lado?

E2 – Aquilo que eu encontrava era um ensino muito tradicional, muito centrado no todo em vez da parte...

T - E aqui?...

E2 – Aqui o que nos queriam... e o que nos exigiam era a questão da diferenciação pedagógica, da integração curricular, da questão de que cada aluno é um aluno em si, da importância do sucesso de todos, independentemente daquele aluno ter algumas falhas e que essas falhas têm de ser colmatadas, nem que seja com trabalho diferente, diferenciado na própria disciplina, na própria...aaah no momento em que temos os alunos todos na sala e que é facto é que eu quando cheguei às escolas não foi a isso que eu assisti.

T - Assistias...

E2 – Aquilo a que eu assisti eram a aulas expositivas, aulas em que, apesar de estarem vinte e quatro ou vinte meninos, dentro da sala a professora trabalhava apenas para um menino, porque não estava cá preocupada se o aluno A, B, C ou D se estava a compreender ou não aquilo que estava a ser explicitado, e depois quando chegava a minha altura de intervir eu não podia tomara a mesma atitude, porque não era isso, nem que eu acreditava, nem que me faziam acreditar na escola de formação inicial. E essa foi uma das partes mais complicadas. Mas por outro lado teve o reverso da medalha, de permitir que agora hoje em dia, quando eu comecei a trabalhar também me deparei com escolas muito tradicionais, e se calhar tive mais à-vontade e mais força para romper com certo tipo de dogmas, quase, que existiam nas escolas por onde passei, porque já tinha passado pelo mesmo no estágio, por isso teve um aspeto positivo. Se bem que eu continuo a achar que quando nós somos alunos se o contexto for um contexto que imprima a mesma aprendizagem pela positiva, não vemos práticas negativas e depois temos de mudar, mas vemos práticas positivas refletir sobre elas, e, não é copiar, mas tentar, daquela base

saltar para um patamar superior, acho que teria sido muito melhor para mim e para outros colegas meus da escola de formação inicial.

T - Sentias, ao fim e ao resto, tu estavas entre duas visões de ensino. O que é que tu sentias em relação a estares ali no meio?

E2 – Aquilo que eu recordo mais é do meu estágio do último ano, porque foi o mais extenso, eu estava com um primeiro ano e foi um ano muito complicado, em que houve alturas em que eu pensei desistir do curso. Aaah, estava numa escola muito problemática na (...) ¹¹, com alunos de primeiro que vinham de meios económicos muito baixos, tinha uma cooperante que em setembro me disse que dos vinte alunos, apenas quatro iriam aprender a ler, o que me deixou na altura muito escandalizada, lembro-me que quando transcrevi a entrevista e mostrei aquilo ao meu orientador ele perguntou, três ou quatro vezes se eu tinha a certeza se tinha passado corretamente aquilo que a professora me tinha dito, porque, no meu entender aquilo era gravíssimo, uma professora ao fim de duas semanas de aulas dizer isto de um grupo de alunos que tinha, aaah houve muita coisa que partilhámos aqui na ESE, tivemos, porque era eu e outra colega, tínhamos um aluno muito indisciplinado que nos batia e batia à professora cooperante, e aquilo que eu senti foi, por um lado tive muito apoio aqui da ESE, mas a questão, por exemplo, a questão da indisciplina, foi algo que nunca me ajudaram, nem... em que eu senti que até os próprios professores daqui não sabiam muito bem como é que nós havíamos de contornar em relação a esse aluno que nós tínhamos dentro da sala. aaah a professora cooperante ia contra tudo o que nós fazíamos, aaah, permitiu, abriu a sala, mas depois, em termos de atitude, não nos ajudou, porque eu sinto que o objetivo... a função do professor cooperante, é, juntamente com os seus estagiários, ajudá-los a refletir, e a levar, em termos de estratégias, e ... de pensamento e de filosofia, mas depois de fato com aquela senhora, eu aprendi tudo o que eu não devo fazer dentro de uma sala. é triste dizer isto porque era o meu estágio do meu último ano, mas foi sito que eu senti, que tudo, que tudo a que eu assisti de setembro a outubro, porque depois em novembro ela fez logo questão que nós começássemos a intervir pontualmente, aaah ...

T - Emocionalmente como é que te sentias?

E2 – Emocionalmente aaah..

T - Já me falaste da dificuldade e até da...nesse início de estágio...

¹¹ Nome da localidade onde se situa a escola

E2 – Emocionalmente eu tinha muito receio de ser igual a ela quando começasse a trabalhar, esse era o meu maior medo, que era eu questionava-me se... eu sentia-me apoiada pelos professores da ESE, sentia-me apoiada pela minha colega, ou seja, havia alguém que acreditava no mesmo que eu acreditava, e um dos meus maiores dramas era pensar: será que quando eu estiver sozinha na minha sala eu vou conseguir aaah lutar contra esta questão, porque, no geral, a maior parte das pessoas, pais, algumas direções, o que pretendem é o que esta cooperante faz dentro da sala, porque é o que estão habituados. Aaah e eu questionava-me: será que eu iria ser capaz de ir contra encarregados de educação, contra uma direção ou contra alguns colegas se eles não defendessem a mesma coisa que eu defendia, que eu acho que é importante em termos de educação. Deixou-me frustrada, houve muita, muitas alturas em que eu senti sentimentos muito negativos em relação à professora cooperante e achava injusto, acima de tudo achava muito injusto a senhora estar a ocupar um local de uma escola pública, estando ter aquele tipo de trabalho, que para mim, muito honestamente, era de uma enorme incompetência, e que havia montes de professores para serem colocados e estava aquela ali com uma turma e, de facto, a não cumprir bem o seu papel, porque, inclusive, quando o ano terminou, em maio...em abril os alunos estavam todos a ler e a escrever, e em junho, quando nós lá voltámos com... a dizer que tínhamos tido, eu tive (...) ¹² de estágio e fiquei muito satisfeita com a nota, quando cheguei lá para lhe mostrar o projeto de intervenção, para mostrar o dossier de turma e os miúdos começaram a ler, nem pareciam os mesmos alunos, porque já não liam nada como deve de ser, que dizer houve uma... um retrocesso desde que nós os deixámos de abril até junho, que o próprio orientador de estágio disse: se eu não tivesse assistido às vossas aulas eu nunca acreditaria que vocês tinham deixado os alunos naquele estado, porque é impensável que em dois meses, como é que eles regrediram desta maneira, isto quer dizer alguma coisa ...

T - És capaz de definir a tua visão de ensino uma vez que é...

E2 – Eu acredito que o professor dentro da sala consegue mudar muita coisa, consegue aah, dar a volta a meninos com um ambiente socioeconómico baixo, consegue-lhes aumentar o vocabulário, consegue fazer com que eles tenham novas oportunidades de serem alguém na vida. E acho que se a educação não der às pessoas estratégias e se não lhes permitir criar novas oportunidades, então não está a cumprir o seu papel. Acredito também que é importante em sala de aula desenvolver competências sociais e académicas,

¹² Nota do estágio

as académicas são muito importantes mas as sociais também. Um aluno que não está bem emocionalmente para mim não vai aprender, por muito boas capacidades que tenha e por muito bom que seja o professor, primeiro que tudo ele tem que estar bem, e tem que ter vontade e motivação para aprender, aaah acredito que a educação passa por desenvolver nos alunos competências de responsabilidade, autonomia, de trabalho em grupo e que as estratégias devem ser o mais diversificadas possíveis e há estratégias que eu acho que são importantes ter numa sala, como sejam um conselho de turma, onde sejam discutidos os conflitos da sala de aula e onde os alunos têm um papel ativo e participam e percebem que as atitudes deles e os comportamentos deles têm de ser basilados e têm de ser eles próprios a definirem as regras e a perceberem o que é que está bem e está mal, acima de tudo.

T - Voltando ainda àquela parte da formação inicial como é que caracterizas os espaço ESE? Para ti é um espaço... define o espaço ESE...

E2 – A ESE é um espaço como se eu estivesse em casa aaah eu gosto imenso de vir à ESE porque guardo boas recordações dos momentos que aqui passei como aluna. Tenho alguns professores de referência que no ano em que terminei a licenciatura e comecei a trabalhar foram muito importantes para eu fazer certo tipo de estratégias e para romper com algumas das coisas que a escola me queria impor...

T - Eram um suporte?

E2 – Sim foram muito ... deram-me um enorme apoio, quer emocional, quer em termos profissionais e por isso a ESE para mim há de ser sempre a minha casa (riso).

T - Aaah e a avaliação, como é que caracterizas o sistema de avaliação aqui da ESE, a avaliação dos alunos formandos?

E2 - A avaliação passava muito por trabalhos de grupo e por testes, frequências, aaah os trabalhos de grupo eram... foram para mim momentos complicados porque tinha um grupo que ainda que fossemos muitas, apenas uma ou duas é que trabalhavam e depois a nota era repartida por todos e nesse aspeto a avaliação era um bocadinho injusta. Acho que foi importante o sistema de avaliação privilegiar muito a questão da comunicação, da apresentação de trabalhos, e foi uma das coisas que eu desenvolvi imenso em termos de competências aqui na ESE, porque a avaliação me obrigou a isso. Eu era uma pessoa muito tímida a falar, tinha muitos problemas de ir para a frente da sala, não com crianças, com crianças eu não tinha problemas, mas em frente a adultos era uma coisa que me custava imenso. E foi muito importante, desde o primeiro dia, os professores nem sequer discutiram, estava ponto assente que todos os trabalhos que fossem realizados iriam ser

apresentados e teriam que ser discutidos e refletidos em conjunto e essa parte eu achei que foi muito importante. A questão dos testes, aaah, forma importantes para a se verificar em termos de conhecimentos, mas acho que se o objetivo da ESE era desenvolver nos alunos a noção que a avaliação não é só um momento de classificação mas é um momento de avaliação formativa, que há vários tipos de avaliação, acho que deveríamos ter sentido na pele esse modelo de avaliação de forma diferenciada e que eu não senti, senti que apenas uma questão de somar o trabalho e o teste, dava aquela nota.

T - Já afluaste um bocadinho da relação com os colegas, quando tu falaste dos trabalhos de grupo, queres falar mais alguma coisa sobre os colegas?

E2 – No geral dei-me bem com quase todos os colegas de... dei-me bem com todos os colegas de turma, os meus grupos de estágio sempre funcionaram muito bem, aaah dava-me muito bem com muitas das alunas da outra turma, inclusive no último ano eu tive ... tive algum stress em fazer o trabalho final e lembro-me de na altura ficarmos até muito tarde, na sala de computadores, um grupo de cinco ou seis e...e... esse grupo ainda hoje se mantém, ainda hoje...

T - Colegas de outra turma?

E2 – ..daoutra turma...

T - E porquê da outra turma?

E2 – Porque na minha turma não foi muito desenvolvida esta questão do grupo, que eu acho que é importante e... aaah a minha colega de estágio que era da minha turma ficava sempre comigo e éramos três ou quatro, não, aliás, éramos um grupo de cinco, da minha turma, estávamos sempre juntas e esse grupo funcionava muito bem, éramos amigas, partilhávamos todas as dificuldades que tínhamos, porque trocávamos trabalhos, porque não podíamos ficar sempre juntas, mas entre nós trocávamos trabalhos, aaah, com a outra turma eu também sempre fui uma pessoa que me integrei muito bem com outras pessoas sem serem só do núcleo turma e o que eu sinto é muitos dos meus colegas de turma estavam muito centrados só nos colegas de turma e esqueciam-se dos colegas de ano, aaah e a minha preocupação foi sempre... quer dizer, não foi bem preocupação, eu sempre foi, de uma maneira muito natural, que me dei com os outros colegas de turma, por isso é que acabava por haver muita partilha, em termos de trabalho de grupo, em termos que faziam e que eram importantes para nós ficarmos, seja materiais para um dia vir a aplicar na sala, sejam estratégias que tinham utilizado nos estágios e que tinha resultado muito bem por isso havia esta questão da partilha, por isso eu acho que nesse aspeto foi muito importante.

T - Ainda voltando aos professores definiste claramente professores que te ajudaram ou que para ti são... foram referência, foram um grande apoio e professores com quem não achaste tão positiva a sua, o seu trabalho. O que é que foi determinante, que fatores é que foram determinantes para considerares uns muito... muito mais positivos e outros menos positivos?

E2 – Professores ... eu uma vez estive a pensar nisso, a refletir, porque é que eu achava que certo tipo de professores eram melhores que outros, muito honestamente. Aaah e ... o que os professores que para mim têm uma referência positiva têm em comum, para já é o modo como tratavam os alunos. tratavam-nos como jovens adultos que tinha que ter a responsabilidade e tinham que acima de tudo assumir as atitudes que tinham e os comportamentos que tinham, quer em estágios, na sala de aula, com os alunos, quer a atitudes que tinham aqui dentro da sala. Depois os professores comentavam muito a questão da autoestima, no sentido que nós confiamos plenamente em vocês e eu sei que nós vamos... que vocês vão ser capazes de atingir e de compreender aquilo que vos estamos a querer passar. Depois tinha a ver com a questão de sempre terem demonstrado muito apoio, quer enquanto professores dentro da sala de aula, quer terem o gabinete aberto para sempre que houvesse dúvidas, nós nos dirigirmos e nos apoiarem. Aaah os professores, em termos mais negativos: tinha a ver com a questão de serem professores muito tradicionais, no sentido: eu é que sou o professor, vocês são alunos e por isso o que eu digo é lei e não há discussão nenhuma possível. Numa faculdade, neste caso numa ESE, que está a formar professores, acho que não tem muito a ver, porque não é esse tipo de professores que nós queremos desenvolver nestes alunos, não é? Se eles vão ser professores do primeiro ciclo não é essa a atitude que vão ter com os alunos ou pressupostamente não é esta a atitude que vão ter, de eu sou professor tu és aluno acatas as ordens e ponto final. Aaah e acho que a grande base é essa, e depois também tem a ver com a relação se estabeleceu com esses professores, com os quais eu pessoalmente me identifico mais, por um lado, porque lhes atribuo muita competência, sinto que são pessoas que conhecem e que sabem muito bem aquilo que estão a transmitir, têm muita prática, são professores que referem muito o que é que eles faziam quando eram professores, sejam do secundário, seja do 2º ciclo ou do 1º ciclo, alguns e, por isso, davam-nos confiança porque eles já tinham feito efetivamente aquilo que nos estavam a dizer que era bom fazer, enquanto que outros professores podiam aaah dar-nos imensas receitas, mas nunca tinham feito o bolo, por assim dizer, por isso a competência que nós

lhes damos é completamente diferente daquele que nós sabemos que à partida já foi professor e que já teve alunos à frente.

T - E qual foi o momento mais marcante da formação inicial?

E2 – O mais marcante?

T - O mais marcante...

E2 – Foi a minha bênção de fitas, quando terminei, pensar acabou e afinal consegui terminar, porque de facto o meu último ano foi muito complicado, houve vários momentos em que eu pensei desistir e quando entreguei o meu trabalho final e depois os professores disseram que tinha feito um ótimo trabalho e me atribuíram alguma competência enquanto futura professora e estiveram na minha bênção e escreveram as minhas fitas, para mim foi o momento mais marcante, de perceber que tinha... tinha chegado ao fim de um caminho, que iria iniciar outro, logicamente, mas que tinha acabado com imensas vitórias e ...e ...e ia dar-me valor a mim e a encontrar em mim competências que eu quando iniciei este caminho nunca pensei vir a ter. Isso foi o mais marcante...

T - Apesar dessa tua situação durante o ano de estágio acabaste com uma nota boa pelo que eu já compreendi...

E2 – Sim.

T - Com que nota acabaste?

E2 – Eu acabei com dezanove de estágio...

T - E a licenciatura foi...?

E2 - Com média de dezasseis ponto quatro, por causa dessa tal professora que, de facto, não me deu uma boa nota no estágio de segundo ano, a minha média veio por aí abaixo, por causa disso.

T - E entraste, tinhas entrado com que nota?

E2 – Eu entrei com média de catorze ponto seis (hesitação), por aí...

T - Fizeste uma escalada...

E2 – Sim, sim, foi sempre a ... o primeiro ano foi mais baixo, o segundo foi maior, o terceiro ... o último ano foi uma no de facto, as minhas notas foram dezanoves e dezoitos...

T - Foi o ano da prática, prática...

E2 – Foi...foi o último ano...

T - ... da aplicação prática de tudo o que aprendeste. Vou só acender a luz e vamos continuar...

E2 – Vou tirar mais uma bolachinha...

T - ...tira mais uma bolachinha, bebe mais uma água... correndo o risco de ser repetitiva define-me bem uma coisa de que mais gostaste e uma coisa que menos gostaste durante a formação, assim uma coisa que de imediato quando tu pensas recordas...

E2 – Gostei muito de terminar o curso e gostei muito do meu estágio, ainda que tenha sido difícil. O que menos gostei foi dos problemas que tive em termos de trabalhos de grupo, no meu grupo que começou no primeiro ano.

T - E o que é que tu gostavas de ver alterado no curso, em termos de plano de estudos, de horários, de sistema de avaliação...

E2 – Seria dar uma carga maior às disciplinas de metodologias, aaah à disciplina de necessidades educativas especiais, aaah teria dado maior destaque ainda ao estágio, mais horas dentro de sala de aula, aah, mudaria a escolha e seleção dos professores cooperantes...

T - e em termos de avaliação dos formandos...?

E2 – Em termos de avaliação, pois...aaah se as turmas fossem mais pequenas eu acho que era mais fácil os professores terem uma noção mais clara do tipo de alunos que tinham em sala de aula e das necessidades que eles têm, porque quando nós chegamos aqui de facto nós não estamos todos em pé de igualdade, há experiências que já foram feitas para trás, que faz com que hajam alunos mais à frente e outros mais atrás. Acho que teria sido importante, em termos de avaliação, os professores estarem mais próximos. Continuava com os trabalhos de grupo, aaaah, faria com que o estágio tivesse mais aulas observadas, porque de facto são três ou quatro aulas observadas e depois há o diário de bordo e há as reflexões, mas sinto que é... seria muito importante o orientador de facto estar mais tempo em sala connosco, para... para auxiliar. Aaah em termos de avaliação não estou a ver ...ah! Teria sido importante, porque aqui na ESE sempre nos fomentaram a questão do plano individual de trabalho, que é um dos instrumentos do Movimento da Escola Moderna, se calhar teria sido importante aplicar aqui na ESE e as pessoas estarem habituadas a trabalhar com um plano individual de trabalho, ser, quem sabe, a base do sistema de avaliação e do progresso dos alunos aqui dentro. Se é um dos instrumentos que privilegiam para nós irmos fazer, se calhar era importante fazerem connosco também aqui na ESE.

T - E aspetos que tu achas que são absolutamente imprescindíveis na formação de um professor?

E2 – As metodologias, o ensino das necessidades educativas especiais, ter uma noção mais basta, em termos de organização escolar, ter uma noção da legislação...

T - ...dos normativos...

E2 - ... dos normativos. Ter noção dos tipos de projeto: o projeto curricular, o projeto educativo. Foi falado mas de facto nós nunca fizemos nenhum. Tivemos uma pequena amostra no estágio, mas teria sido importante fazer efetivamente um projeto educativo, ou um projeto de agrupamento, depois perceber como é que se passava de um projeto educativo de escola para um projeto curricular de turma. Explicarem-nos e darem-nos uma noção do que é que é as colocações e como é que se faz, em termos de colocação no ensino público, aah..

T - Portanto estás-me a referir como imprescindível na formação o que achaste deficitário natua formação...

E2 – Exatamente.

T - Esta pergunta já nem te vou fazer, que é como é que te sentiste no final do curso.

Depreendo que te sentiste muito bem...

E2 – Muito realizada

T - ... muito realizada. Queres falar mais um bocadinho sobre isso?

E2 – Eu sinto que foi uma alegria, para mim e para os meus familiares e amigos. Há pouco tempo estive a ler as fitas que me escreveram e uma das coisas que eu achei muito importante e que eu dizia muito era..., claro que é muito importante o caminho que se faz para ser professor, mas mais importante que o canudo que eu iria ter no final, eram as amizades e a marca que eu tinha deixado ao longo desse caminho, e aquilo que eu sentia é que... eu continuo a ter amigas e amigos que foram meus colegas de faculdade e isso para mim resume. Continuo a ter os meus amigos de infância que sempre me disseram que seria bom eu seguir para professora, continuam na minha vida e os meus familiares sempre me apoiaram e continuam a apoiar, quer dizer é como se no final do curso eu estava muito feliz por estar a receber o canudo, mas eu estava ali mas com toda uma multidão à minha volta que sempre me tinha apoiado e que dizia que eu era capaz e que estava tão ou mais feliz que eu. Quando foi a minha bênção, e nisto também incluo alguns professores aqui da ESE que de facto foram muito importantes e marcante e que chegando ao final, ainda hoje se preocupam se eu estou ou não a trabalhar, se eu estou a ter sucesso na sala, se eu tenho ou não tenho algum problema que eles me possam auxiliar e para mim isso é mais que ter terminado o curso como algumas colegas que terminaram o curso mas de facto olham para tas e pensam: terminei o curso mas não convivi com ninguém, não

tenho ninguém agora no final a dizer-me força agora no final vais para o mundo do trabalho se precisares eu estou aqui e isso para mim foi das coisas mais importantes do final do curso, foi perceber que eu tinha feito este caminho, mas que havia pessoas ao meu lado e que iriam continuar a estar.

T - Acabaste o curso e quais foram tuas principais preocupações?

E2 – Quando terminei o curso?

T - Quando terminaste o curso.

E2 – Foi arranjar trabalho. Essa foi a minha maior preocupação.

T - E o que fizeste?

E2 – Eu tive logo um problema quando comecei à procura de trabalho: foi as minhas colegas de sempre, algumas não quiseram entregar currículos comigo, como eu tinha uma média superior, achavam que à partida se fossem comigo aos colégios entregar currículo estariam em desvantagem, por isso eu fui das poucas da minha sala que teve de ir entregar currículos sozinha, e isso foi uma coisa que me custou imenso. Eu entreguei currículos em várias escolas, candidatei-me em termos Países PALOP, Madeira e Açores, candidatei-me para tudo o que havia naquele ano. Fiquei, nem sei em que lugar fiquei, nas colocações. Aaah... lembro-me que na altura das colocações liguei para quem estava a gerir isso da Madeira e dos Açores e foram muito mais simpáticos e explicaram-me de uma forma muito mais clara do que todas as pessoas para quem eu liguei aqui em Lisboa...

T - Ligaste para saber...

E2 – Para saber como o procedimento, que eu não percebia nada como é que se faziam, por muito explicado que estivesse na Internet, quer dizer, prazos e entrega de papeis... quer dizer... é um mundo que não tem nada a ver com aquilo que nós estamos à espera. Para mim foi muito mais fácil preencher o da Madeira e dos Açores do que qualquer um outro e até o dos países PALOP foi muito mais fácil do que o nacional, do que o continental, foi muito...foi terrível preencher aqui. Aaah não fiquei colocada, porque fui penalizada, não só pelo facto de não ter nos de serviço como pelo facto de ser muito nova, porque quando terminei o curso tinha vinte e um anos, por isso fiquei logo abaixo de todas as pessoas que tinham média igual a mim, passaram à minha frente. Aah depois acabei por ficar colocada num colégio privado, perto de casa.

T - Moras aqui na zona de Lisboa?

E2 – Moro na zona de Lisboa. Eu ia a pé para o trabalho porque era duas ruas à frente da minha casa...

T - Sim, portanto como resolveste a tua preocupação de procura de emprego foi entregando currículos...

E2 - ... em privados...

T - ... em colégios privados...

E2 - ...em todos os privados possíveis

T - e concorrendo a nível... concorrendo para tudo...

E2 - ...concorrendo para tudo.

T - Tu entregaste os currículos e sentias – te interiormente preparada para iniciar a profissão?

E2 – eu inicialmente não estava muito preocupada se estava ou não preparada, estava só preocupada em arranjar trabalho para ter alguma ... por um lado para sentir que já não estava tão dependente dos meus pais, por outro porque sentia que já estava na altura de eles não terem de se preocupar se eu tinha ou não tinha dinheiro, se eu dava a volta à situação, e porque também os senti muito preocupados com o problema de haver falta de emprego para professores e por isso arregacei mangas e tive o mês de julho todo e de agosto à procura de colégios. Quando chegou à segunda... à primeira semana de setembro eu estava desesperada, por isso quando aquele colégio me ligou a dizer que sim, eu nem me preocupei em ver projetos educativos, disse logo que sim na hora e por isso fiquei no colégio.

T - Portanto a tua principal dificuldade que sentiste para ingressar na profissão terá sido a tua idade?

E2 – Sim.

T - E mais? A idade foi desvantajosa e outras coisas mais?

E2 – Foi a idade, foi a média...

T - ...porquê a média?

E2 – Porque aaah, eu acredito que a minha média de dezasseis não era uma média baixa (risos) e eu sei que aqui na ESE também o máximo que se consegue ter é dezassete e por isso foi por décimas que eu não o consegui ter. mas eu fiquei sempre naquela que..., naquela ideia que se calhar se eu me tivesse esforçado ainda mais, e se tivesse uma média superior se calhar teria...era mais fácil nesta altura arranjar trabalho, por isso também me culpabilizava um bocadinho nesse aspeto. E a minha única preocupação quando eu terminei o curso era arranjar um sítio qualquer para trabalhar e ganhar dinheiro. Numa fase inicial procurei em termos de ensino, mas já tinha plenamente consciência que se chegasse ao início das aulas e se eu não tivesse colocação no ensino eu iria trabalhar no

que desse, porque o que eu queria era deixar de estar dependente dos pais e poder começara a ser uma adulta responsável, não é? Foi sempre uma das coisas que os meus pais me ensinaram.

T - Que alternativas tinhas em perspectiva?

E2 – eu tirei um curso de inglês e tirei... também tinha aaah tinha cursos em termos de francês, na altura cheguei-me a inscrever em centros de línguas, em centros de explicação. Pensei em ir tirar o curso em (...) ¹³ de terapia da fala, para estar ligado. Ponderei em trabalhar em qualquer... na primeira coisa que me desse e que me permitisse tirar um outro curso em horário laboral, talvez direito, por isso na altura todo.. tudo... todas as portas estavam abertas, era para o que desse... aaah e por isso quando fiquei naquele colégio...

T - Foi o único colégio que te respondeu aos currículos que mandaste?

E2 – Foi...não houve vários a responder do género já temos... neste momento não precisamos, mas foi o único que me respondeu foi aquele colégio. Cheguei lá eles já me conheciam pelos meus pais, porque é um meio pequeno aaah também tinha essa pressão, o ser conhecida e de não ir poder fazer má figura, logicamente, aaah e ...e... alguns pais dos alunos e os funcionários do colégio viviam no mesmo sítio que eu, por isso eu ira-me cruzar com eles ao fim de semana, aah e pronto tive a minha entrevistas, a minha semientrevista, porque não foi bem uma entrevista em que estavam À espera para verem se eu era ou não era competente. Disseram-me as regras e ponto, eu fiquei, por isso eu não senti propriamente que fosse uma entrevista de trabalho.

T - Foi uma entrevista informativa...

E2 - Sim exatamente, foi uma entrevista informativa... (risos).

T - Define-me o contexto do teu primeiro ano de trabalho...

E2 - ...contexto de trabalho...

T - ...ficaste colocada perto de casa, mas define-me como é que era o ambiente de trabalho...

E2 – ...o ambiente...eu quando entrei no colégio toda a gente foi muito simpática nesse primeiro dia, extremamente simpáticos, e eu fui com a minha mãe, porque a minha mãe quis ir comigo e como conhecia as pessoas acabou por falar mais ela do que eu. Entretanto no final da entrevista a minha diretora do colégio terminou a dizer que eu me iria dar bem naquele colégio se não fosse igual às ... se eu não tivesse feito de professora de câmara.

¹³ Nome da localidade onde se situa a instituição que dá esse curso

E eu lembro-me que na altura fui para casa a pensar o que é que seria um professor de câmara...

T - Que cumpre horário?

E2 – Não sei, eu na altura lembro-me que fiquei assustadíssima e pensei: não lhe posso perguntar o que é que é uma professora de câmara, vai já achar que uma pessoa é uma incompetente, não é? Fui para casa conversei com os meus pais, o meu pai dizia: ai ó filha eu nunca ouvi isso. O meu pai é enfermeiro, é ligado à saúde, a minha mãe também não tem nada a ver com a saúde, é funcionária pública, dizia: olha filha, também não. A minha família no geral é tudo de saúde, por isso estava tudo contra (risos) o facto de eu ter ido para professora e toda a gente me dizia: olha (...) ¹⁴ tu tens muito jeito, mas se calhar, olha filha, não te vamos poder ajudar porque também não sabemos o que é que é isso. E com o passar do tempo eu descobri que o que a minha diretora me queria dizer é que há um perfil de professor de ensino privado e há o perfil de ensino público. E as escolas da câmara eram as antigas é...antigamente acho que se chamavam escolas da câmara, às atuais escolas públicas e a senhora ainda dizia: um professor tipo estilo de câmara, e o que ela queria dizer é que era aquelas pessoas que entravam à hora saíam à hora, não davam cá grandes explicações e se aprendia, aprendia, se não aprendia não aprendia e se não aprendesse azar o do aluno.... Aah

T - Portanto não queria que tu fosses uma professora como a que encontraste na tua cooperante...

E2 – Exatamente ... (risos) sim... aaah e eu fui para casa fiquei assim um bocado assustada, mas depois as pessoas começaram a dizer: vai tudo correr bem, não te preocupes, já nos teus estágios vinhas sempre a achar que tudo era muito mau e depois as coisas corriam bem. Quando comecei a trabalhar as minhas colegas... aaah, nós éramos um grupo de professores muito pequeno, havia uma professora por ano e haviam duas educadoras de infância . O grupo... o colégio tinha à volta de cem, cento e dez alunos, eu tinha uma turma de vinte alunos, que no colégio era muito, porque normalmente tinham entre catorze e dezasseis..

T - De que ano?

E2 – De primeiro ano. Ah! Quando eu cheguei ao dia da minha entrevista disseram-me logo que uma das regras da escola é que as professoras mais velhas escolhiam as turmas e por isso é que ainda não sabiam se eu ia ficar com um primeiro ou com um terceiro ano ia

¹⁴ Nome da entrevistada

depende atual do segundo ano quisesse continuar com a turma, ou se preferia pegar num primeiro ano. Como a professora preferiu continuar com a turma eu, a mim foi-me atribuído um primeiro ano. Aaah na altura da entrevista também me disseram que nesse primeiro ano dezasseis eram alunos do colégio, quatro vinham de fora, e que eu só me teria de preocupar com os quatro alunos que viessem de fora, porque os dezasseis alunos que sempre tinham sido... uuuh sempre tinham estado naquele colégio, por isso eu não iria ter qualquer problema. O que não foi bem assim, porque quando eu comecei a trabalhar, realmente os quatro que vinham de fora eram muito calmos, os dezasseis que lá estavam dentro, não me pareceu que tinham tido sequer um pré. E na primeira semana de aulas tive várias vezes os diretores a entrarem e a saírem da sala, por questões, do género de um papel que eu tinha de assinar, , ou de um papel que eu tinha deixado a fotocopiar e faziam questão de irem entregar no meio das minhas aulas, ou seja, eu senti nitidamente que era mais para fiscalizar e avaliar o meu trabalho, do que propriamente para me irem... com o intuito daquilo que eles diziam que iam fazer. As minhas colegas inicialmente muito simpáticas, mas com as quais eu não me identificava minimamente. Duas das quais eram muito mais velhas, as conversas eram sobre os problemas de casa, os maridos, e os filhos, que era algo que eu não tinha, porque não tenho, por isso passava-me um bocadinho ao lado. Havia uma colega que inicialmente nós não falávamos muito, que era mais velha do que eu, mas com o passar do tempo começámos a trabalhar de forma colaborativa, e daí eu dizer que naquele colégio rompi ... ela na altura estava com um segundo ano, e não partilhava nada, não falava basicamente nada comigo. A professora que estava com o terceiro ano, dizia que estava muito habituada a dar primeiro ano e por isso muito simpática deu-me imensas coisas, mas que eu quando comecei a ver o estilo de materiais que a professora me deu na altura fiquei um bocadinho assustada, porque na altura da entrevista eu perguntei se havia algum método de iniciação à leitura e à escrita e responderam-me que eu podia fazer como quisesse, mas quando eu comecei a dar aulas o livro escolhido era completamente analítico – sintético, aah primeiro na entrevista tinham-me dito que eu podia fazer à minha maneira, ao fim de duas semanas chegaram e disseram-me que eu tinha que cumprir o manual e que o manual tinha que estar preenchido até ao final do ano, porque os pais tinham pago os manuais. Eram contar as reuniões gerais de pais, que eu acho que são importantes numa fase inicial, para explicar ao todo como é que o processo de ensino e aprendizagem se vai efetuar, e isso também foi uma coisa que eu também acabei por conseguir dar a volta e consegui ter os pais todos na sala e fazer uma reunião geral. Aaah lembro-me da primeira reunião de conselho de docentes que tivemos,

que eu entrei, ainda não conhecia ninguém, a primeira coisa que as minhas colegas mais velhas me disseram foi: já que vens da ESE e já que saíste agora da escola de formação inicial o que é que há de novo para nos expores e o plano anual de atividades estava a ser feito e estava tudo à espera que eu, acabada de chegar há um dia, fosse logo dizer tudo o que ia ser feito nesse ano em termos de atividades, o que me deixou muito assustada, porque eu nunca tinha sequer feito um plano anual de atividades, eu nem sabia o que é que devia constar num plano anual de atividades, e depois também achava que as visitas de estudo não deviam ser feitas assim por se fazer, tinham de estar enquadradas num âmbito de um programa, e eu ainda nem sequer tinha o meu plano anual, a minha planificação anual feita, quanto mais saber o que é que eu ia queria fazer em determinada altura. Por isso foi um bocadinho um filme de terror, essa parte inicial. Cheguei a casa praticamente todos os dias a chorar, a achar que não ia ser capaz de levar aquele ano até ao fim, por cada dia havia uma coisa nova que eu pensava: ninguém me falou disto na faculdade, eu nem sei sequer do que é que algumas pessoas estão a falar, do género, ou era o plano anual de atividades que tínhamos que fazer ou mandavam-me preparar...

T - ...documentos estruturantes da vida da escola?

E2 - ... estruturantes da vida da escola que eu nunca tinha sequer feito, quer dizer tinha uma noção em termos teóricos, mas na prática nunca tinha feito. Aaah lembro-me que andei o ano inteiro a fazer planificações diárias iguais ao tempo em que eu fazia do meu estágio, porque me disseram que era assim que se fazia e andei um ano inteiro, que chegou a uma fase que eu já estava maluca, porque tinha feito o plano anual, tinha feito o plano mensal e fazia planos diários do género de escrever: o professor levanta-se e vai ao quadro e tudo exatamente como se faz quando é para outra pessoa pegar nas nossas planificações e ler. Eu lembro-me de mostrar uma planificação na altura a uma das minhas colegas, que era a professora do quarto ano, que acabava por ser nossa diretora pedagógica porque de facto os diretores do colégio tinham sido professores há muito tempo e por isso já não sabiam as coisas era ela que acabava por explicar como é que era a legislação e por ai fora e lembro-me que ela olhou e disse: ah sim, sim (risos) as minhas planificações também são feitas assim e por isso eu não tive coragem de a meio do ano dizer que estava exausta, que já não conseguia fazer mais planificações diárias, continuei a fazer até ao final do ano. Entretanto no final do ano eu tinha três ou quatro dossiers só com planificações, mais outro para projeto curricular de turma e quando eu entreguei

aquilo tudo à diretora ela olhou para mim e disse: ó (...) ¹⁵ isto aqui estão coisas a mais, depois é que eu percebi que ninguém fazia planificações diárias, o que as pessoas faziam era uma planificação mensal, que dava para ser anual porque estava tudo especificado, e pronto, ninguém fazia mais nada, porque como havia o registo dos sumários, isso acabava por ser o que se fazia diariamente, e então aí foi quando acabei por no final do terceiro período adotar os sistema de fazer a minha planificação anual e mensal e fazer o meu plano semanal que era o que eu sempre tinha feito aqui na ESE, que era o que me dava mais jeito, pensar à unidade da semana o que é que eu queria fazer com os alunos. pronto essa também foi uma batalha engraçada. Outro...

T - Começaste a falar da tua relação com a colega do segundo ano...

E2 – Ah! No final do primeiro ano houve muita coisa que eu consegui mudar dentro da minha sala, no primeiro período... aaah eu tive alguns problemas com pais, mas depois consegui, entre aspas, educá-los.

T - Problemas de que tipo?

E2 – Do género... eu adotei uma miscelânea de métodos, ou seja, fazia um bocadinho do analítico – sintético para cumprir o livro, mas depois fazia estratégias em termos de globais, de leitura global e que desenvolvesse a competência, não só, da descodificação, mas de estratégias mais globais, e que levou que no Natal praticamente todos os miúdos estavam a ler. E quando os pais começaram a sentir que aquilo que eu lhes tinha dito em setembro ia... acabou por acontecer, porque em vinte alunos estavam dezassete ou dezoito praticamente a ler tudo e tinha dois ou três alunos que só liam aquilo que ia sendo sistematizado, mas estavam todos a ler, e então os pais ficaram muito securizados e disseram-me: olhe (...) ¹⁶ se não quiser cumprir os manuais, não se preocupe porque nós também não vamos... e então o segundo e terceiro período foi completamente diferente, porque já tinha os pais na mão e logo à partida permitiu-me chegar ao pé da minha diretora e dizer: olhe os pais disseram-me que não é preciso, porque eu vou fazer algumas coisas dos manuais mas eu não o vou cumprir integralmente. E como ela sentiu que os pais estavam do meu lado permitiu que eu fizesse certo tipo de coisas na sala. quando a minha colega de segundo ano começou a ver que tudo o que a tinham obrigado a fazer no primeiro ano dela de serviço estava a ser diferente comigo. Ele começou-se a juntar e a querer também mudar um bocadinho e por isso começamos a trabalhar de uma maneira muito, muito mais próxima, trocámos ideias, eu explicava-lhe como é que eu tinha

¹⁵ Nome da entrevistada

¹⁶ Nome da entrevistada

aprendido na faculdade, ela dizia-me com é que tinha aprendido na dela e acabámos por, em conjunto, romper com muitas das coisas que estavam no colégio, mas o que depois pôs outros problemas, que foi os pais começaram-se a habituar aquele género de atividades e de estratégias e depois perguntavam como é que iria ser se nós nos fôssemos embora e eles tivessem de ficar com as professoras da escola, porque de facto o que se criou foram duas identidades completamente diferentes, tínhamos um primeiro e segundo anos que trabalhavam de uma forma muito mais dinâmica e em que os alunos eram de facto interventivos, e tínhamos o terceiro e quarto em que os meninos eram muito passivos, e era a aula de: agora vamos abrir o manual e vamos fazer isto, isto e isto e não passava daquilo.

T - Como é que as outras colegas encaravam isso?

E2 – As minhas colegas mais velhas começaram a vir-me perguntar como é que eu fazia e a mostrar muita vontade de aprender. Lembro-me que o grande problema não foi o modo como eu estava a ensinar o português, foi a matemática, porque estavam muito agarradas ao algoritmo, não percebiam porque é que eu utilizava fios de contas, porque é que utilizava geoplanos, material que eu vinha à ESE buscar, porque na escola não havia material nenhum e como nesse ano...ah! esqueci-me de dizer: nesse ano várias das minhas colegas daqui da ESE ficaram colocadas em primeiro e segundo ano e então nós criámos um grupo de formação e de trabalho informal, com professores da ESE, com o professor (...), com a professora (...), com a professora (...) ¹⁷, matemática, ciências e língua portuguesa e todas as terças feiras nos encontrávamos na ESSE, depois de um dia de trabalho, para falar sobre tudo o que tínhamos feito, o que é que iríamos fazer e isso deu-me um certo à-vontade para chegar à escola e dizer: não, eu não vou dar algoritmos no primeiro ano, eu não vou fazer isto e isto, porque isso vai contra ao programa, há um novo programa de matemática que está quase em entrar em vigor e por isso não faz sentido estes alunos não levarem já com as novas abordagens, não se preocupem com o material que eu vou trazer e não se preocupem porque aquilo que eu estou a fazer está fundamentado e se for preciso eu trago cá alguns professores da ESE. O que é facto é que em abril eu pedi à professora (...) e à professora (...) ¹⁸ para irem à sala verem como é que estavam os meus alunos e ambas disseram que os alunos estavam muitíssimo bem, que estavam muito bem preparados e também foi a partir daí que eu comecei a sentir: não!

¹⁷ Nomes de um professor e de uma professora da ESE, que foram professores da entrevistada na formação inicial

¹⁸ Nomes de duas professoras da ESE, que foram professoras da entrevistada, na formação inicial

olha afinal eu sou capaz e é por aqui que eu quero seguir e é por aqui que eu vou. E por isso rompi com algumas coisas que estavam na escola. A escola era muito fechada, pais entrarem não, por favor, individualmente e só apenas para dizerem as notas e pouco mais. Professores de fora nem pensar, pessoas a virem assistir a aulas também não, e isso tudo acabou por mudar. E lembro-me que no primeiro ano, no segundo e no terceiro período eu convidei os pais para virem à sala e começarem a falar sobre profissões, a prepararem aulas ou coisas relacionadas com a profissão que vinham partilhar com os filhos e isto tudo acabou por mudar muitas das coisas e das regras do colégio, pronto.

T - Deste-me aí imensa bagagem e saltámos aqui vários aspetos...

E2 -... se calhar estou um bocado desorganizada...

T - não, não... estás desorganizada...porque é que sentiste necessidade de fazer esse grupo de trabalho, de preparação, que também era grupo de reflexão...

E2 – Porque eu também não me sentia muito segura para chegar e dizer: eu aprendi isto na faculdade e eu acho que é assim, para já porque eu não me sentia professora...

T - E porque é que não te sentias professora?

E2 - não me sentia professora, para já, porque muitas das pessoas daquele colégio me conheciam de criança e continuavam a tratar-me pela (diminutivo do nome próprio)¹⁹, e não sei o quê e não mostravam assim... não é respeito, não mostravam e não faziam sentir que eu estava ali como professora, porque ali no colégio também o papel do professor não estava muito especificado, nós no colégio fazíamos tudo, atendíamos telefone, abríamos portas, vigiávamos recreios, limpávamos salas, se fosse preciso, dávamos almoços, tudo o que havia para fazer no colégio os professores faziam. Lembro-me, por exemplo, em dezembro estávamos na pausa de aulas e eu tinha alunos na mesma, fazíamos em roulement, e por isso uns professores iam de férias e ficavam lá os outros a tomar conta de todos os alunos da escola e lembro-me de uma auxiliar ter-se chegado ao pé de mim e dizer: olha (...)²⁰ nas férias, nós estamos cá mas estamos de férias, por isso és tu que vais fazer o lanche. Lembro-me de eu na altura ter ficado escandalizada e pensava: mas eu não vou para a cozinha acender um fogão e fazer um lanche, quer dizer...

T - Mas acontecia isso com as outras professoras?

E2 – Não. Só comigo.

T - E daí era um dos motivos por que não te sentias professora?

¹⁹ Nome da entrevistada, no diminutivo

²⁰ Nome da entrevistada

E2 – Era um dos motivos que eu achava que não e depois também o facto de os meus patrões, entre aspas, dos diretores estarem constantemente a entrar na sala também me faziam sentir que não era tão professora, e o facto de na prática, aquilo que eu fazia dentro de sala de aula não tinha nada a ver com aquilo que eu sentia que as minhas colegas faziam em sala de aula, por isso eu sabia que não estava a ser bem aceite. Elas diziam que eu era a que tinha a mania que ia mudar o mundo.

T - Portanto: esse não te sentires professora havia vários fatores a contribuir para isso...

E2 - ... vários. A questão...

T - ...algum deles era intrínseco, era interno?

E2 – Havia. Havia o facto de eu também sentir que se calhar quatro anos era muito pouco para agora estar com um grupo sozinha na sala de aula. Senti-me muito sozinha e muito isolada, Às vezes sentia-me quase de outro planeta, que tinha caído ali na escola e de repente: tinha vinte alunos à minha frente e desenrasca-te. Foi muito isso que eu senti. E senti que nesse aspeto a ESE falhou. Teria sido importante haver um chamado processo de indução que levasse a que houvesse alguém que se preocupasse com os alunos que daqui saem e que os apoiassem neste inicial e nesta fase inicial e de integração na escola. porque não é fácil deixar de ser aluna.

T - Como é essa questão se resolveu?

E2 - Resolveu-se com o tal apoio informal. Chegámos à ESE... não eu primeiro fui ao Movimento da Escola Moderna para fazer... para entrar nos grupos cooperativos. Só que eu sabia que se fosse para o Movimento da Escola Moderna eles não me iam ajudar porque eles iriam querer que eu fizesse tudo exatamente como eles fazem e eu sabia que, à partida, por muito que eu quisesse fazer muitas das coisas que fazem, que era impossível de repente romper com tanta coisa e ... por isso pus logo... pronto... eu ia aos sábados pedagógicos, ia aos congressos, mas em termos de apoio sistemático eu sabia que não me ia ajudar. E este grupa acabou por se criar.

T - Essa procura do MEM foi no primeiro período anda?

E2 – Foi qu eu comecei a trabalhar, em setembro...

T - ...logo que começaste a trabalhar... e o grupo de apoio?...

E2 - ... começou logo em outubro ou novembro, acho eu.

T - Portanto esse grupo de apoio servia-te para compensar...

E2 - ...desabafar tudo o que se passava na escola. Normalmente era... a primeira hora era só choros naquela sala, de todas. Depois, pouco a pouco, começou a ser efetivamente trabalho. Ok, foi quando o professor se virou para nós: ok, nós já sabemos que temos

esses dramas todos, bola p'ra frente o que é que vamos fazer? Foi a parti daí que arregaçámos mangas e começamos a ver: ok (...) ²¹ tu no teu contexto o que é que podes fazer para... portanto, eu fiquei habituada a passar pelos buraquinhos da chuva até chegar onde eu queria. Outras colegas tinham contextos mais facilitadores, ou porque eram só elas na escola e outra que era muito nova, ou porque os diretores nem estavam presentes, por isso nem faziam... nem tinham noção sequer do que é que elas faziam dentro da sala, todas nós estávamos em contextos particulares e quase todas com 1º e 2º ano, por isso acabámos por aqui na ESE ter esse apoio. O professor na altura não pode ir a todas as salas, foi a algumas, uns foram a umas outros foram a outras e com esse apoio foi muito melhor.

T - Portanto esse grupo de trabalho fez a vossa indução?

E2 – Exatamente.

T - Foi o grupo que fez a vossa indução, porque não encontraram em contexto de trabalho...

E2 – ...nem em contexto de trabalho, nem em contexto da própria ESE, não é, porque isto era informal.

T - Falavas que mudaste muitas coisas na tua sala, uma delas foi o envolvimento dos encarregados de educação e a abertura aos encarregados de educação...

E2 - ...abri as portas da minha sala às minhas outras colegas, também, criava um grupo no último ano em que estive no colégio, já no terceiro ano de trabalho lá, nós criámos um projeto que era a “Hora do conto”, então íamos a cada sala contar histórias. Isto só para ver a...

T - ...a evolução...

E2 - ...a evolução. No primeiro (ano) as pessoas falavam no corredor, entravam nas salas, fechavam a porta, ponto ou por outra, deixavam as portas abertas, mas quer dizer, efetivamente ninguém lá entrava aaah e depois pouco a pouco isso foi mudando e quando surgiu rumores que o ministério iria pôr mesmo um novo projeto, um novo programa de matemática e de língua portuguesa aí as pessoas começaram a ficar assustadas e pensaram: se calhar é melhor ouvir a miúda, como elas diziam...

T - ... chamavam-te a miúda...

E2 - ... miúda...

T - ... chamavam-te miúda, mas as outras colegas conheçam-te também?

²¹ Nome da entrevistada

E2 – ... no sentido... não, não me conheciam...

T - ... como te sentias?

E2 – Numa fase inicial eu sentia-me mal, no primeiro ano. No segundo ano comecei a achar que elas diziam aquilo de uma forma carinhoso, quase como se fosse filha delas, mas no primeiro ano confesso que não ... o miúda não me caía muito bem.

T - ... sim... essa questão... há várias questões, portanto: abriste a porta aos colegas, a questão com os pais, a questão do método de leitura misto e que outras coisas é que tu conseguiste modificar na tua escola ou na tua turma barra escola?

E2 – lembro-me que os meninos estavam sempre em filas e estiveram em filas para aí nas três primeiras semanas de aulas ...

T - ...a disposição de sala de aula...

E2 - ...a disposição de sala de aula. Ao fim de três semanas: não chega! não aguento estar com estas filas, dois a dois, isto para mim e quase como se eu voltasse à escola do tempo da minha avozinha. Então mudei tudo de maneira a pô-los em grupo, eram cinco grupos de quatro, nunca me hei de esquecer da primeira vez que fiz grupos, porque foi desastroso, saltavam por cima das mesas, voou tudo, foi uma coisa terrível. Mas depois com o tempo começou a resultar.

T - Esse comportamento dos alunos também tinha interferência no não te sentires professora?

E2 – A primeira semana de aulas foi horrível, primeiro porque não tinha materiais dentro da sala, o material era comprado pelo colégio e...e não chegou na primeira semana de aulas. Todos os dias me diziam que vinha no dia seguinte

T - Que material? De desgaste?

E2 – Material de desgaste, manuais, tudo. Não havia nada, nem uma única folha de papel aaah e a primeira semana de aulas foi difícil porque eles trouxeram algum material de casa e eu tinha dois alunos com um temperamento muito intenso, que me faziam lembrar alguns dos meus alunos do estágio, a única diferença era que estes não me batiam aaah e lembro-me que na primeira semana de aulas tinha uma aluna que era ... tinha um temperamento muito difícil e depois percebi que os pais nunca lhe deviam ter dito “não”. E eu nesse dia calhei em dizer-lhe que não, que ela não ia fazer determinada coisa e ela atirou tudo ao chão, tudo o que estava em cima da mesa e eu fiquei...olhei para ela e disse: olha tudo bem, vais ter de fazer o traba... era um trabalho que ela não queria fazer, já não sei precisar o quê. Lembro-me que ela atirou tudo ao chão e aquilo eram mesas de dois e o colega do lado começou-se a queixar porque não conseguiu a trabalhar com a

colega assim e ela pregou-lhe um estalo enorme, atirou tudo o que o colega tinha ao chão e o colega virou-se para ela e ia bater-lhe também, mas depois olhou para mim e pensou: ah, é melhor não lhe bater e só disse: professora (...) ²² eu ... (tosse). Pus-me muito direita e disse, chamei o nome da aluna: olha eu não me vou chatear contigo, percebo perfeitamente que estejas irritada, quando me dizem que tenho de fazer uma coisa que eu não quero fazer também fico irritada, de facto é um bocadinho de má educação deitar as coisas ao chão e eu não deitaria, mas eu compreendo perfeitamente que estejas irritada, por isso agradeço-te que apanhes as coisas e que continues a trabalhar. Ela ficou muito enervada e então eu disse: olha (...) ²³ sai do teu lugar vai lá fora, apanha um bocadinho de ar e entra na sala outra vez, percebes? E ela foi para o corredor e começou a gritar, aí veio o diretor e a diretora, a filha da diretora e eu pensei: OK, ao fim de três dias, isto vão-me despedir. Mas, curiosamente não me despediram, chamaram-me ao gabinete e disseram-me que era perfeitamente normal, ou seja, os dezasseis crianças anjinhos que me tinham pintado de início, de facto não eram assim tão anjinhos quanto isso. Depois também tinha outro aluno que nesse dia mesmo, depois dela ter feito isso, também virou a mesa ao contrário, cadeiras e não si o quê... e eu pensei: bem vim da (...) ²⁴ para um colégio particular, é só por ser particular, porque de facto as atitudes são perfeitamente normais. Também não fiquei muito preocupada, fiquei preocupada com o meu posto de trabalho, porque pensei: bem estes pais e estes diretores, se calhar, não vão ter uma posição tão descontrainda como tinham na escola da (...) ²⁵, não é?

T - O que é que achavas que eles esperavam de ti, os pais e os diretores, como postura perante essas situações?

E2 - Os...os diretores batiam nalguns miúdos, estavam à espera que eu me tivesse levantado e tivesse dado duas ou três palmadas nos miúdos, que de facto não foi isso que eu fiz nem que eu tencionava fazer. Os pais estavam à espera que eu pusesse um certo tipo de ordem, um clima quase de...de... silêncio total, era a ideia que eu acho que eles tinham da escola.

T - Mas achavas que aah, que esperavam de ti qualquer atitude então para...

E2 - ...sim...

T - ...para controlar essa situação de indisciplina?

²² Nome da professora (da entrevistada)

²³ Nome da aluna

²⁴ Nome da localidade da escola onde estagiou

²⁵ idem

E2 – Que não era fácil, porque os meninos estavam a testar os limites, não é? Eu consigo entender agora, porque na altura fiquei muito irritada com os alunos, não demonstrei, mas cá por dentro pensei: pfff tinha mesmo que me calhar uma coisa destas e na altura fui para casa muito irritada com a situação, já a pensar: ai que horror, estes miúdos são horríveis, quer dizer, a culpa não é dos alunos, há todo uma... um contexto que levou a que eles tivessem aquelas atitudes. E agora com este distanciamento eu consigo perceber que facto, ok, aquilo aconteceu, e se fosse hoje a minha postura ainda seria muito mais calma do que na altura. Lembro-me que na altura pensei: não, não te vais levantar, vais continuar sentada e falas daí, porque eu estava com um aluno a trabalhar na mesa dele, e aquilo que eu fiz foi virar-me para o lado, muito calmamente e dizer: ok, apanhem o que deitaram ao chão e continuem a trabalhar, quase como se nem tivesse...

T - E que outras estratégias depois utilizaste para resolver esses problemas?

E2 – Comecei a ter conversas com esses alunos no final das aulas, aah, tentei sentá-los sempre ao lado de colegas mais calmos e menos agitados, quando havia a formação dos grupos tentava sempre pôr alunos que eles à partida respeitassem ou que achavam que valia a pena seguir, aah, eles perceberam também que eu não ia ser das pessoas que lhes iria bater, por isso começaram logo a confiar muito em mim aah ...

T - ... e conseguiu logo, ao fim de...

E2 - ...criei o João das Regras, que era um boneco. Esse João das Regras foi um sucesso. Criámos um boneco feito com esfregonas e não sei o quê e depois na camisa do João das Regras estavam as regras todas, porque fizemos, um suposto conselho de turma, e cada menino falou, quais é que tinham sido, ao fim de um mês, quais é que eram os problemas da sala, e juntamente com eles defini as regras e depois o João das Regras tinha as regras no bolso, tínhamos o mapa do comportamento e ao final da semana quem tinha bolinha verde, que era... que cumpria as regras todas...ah! depois também tive que desmontar que o aluno bem comportado não é o aluno que é obediente e que está calado o dia inteiro, o aluno bem comportado é aquele que cumpre as regras que foram definidas, ponto, porque eles tinham muito a ideia de associar o bem comportado ao menino bonzinho e o mau comportado ao menino mauzinho, isso também foi desmontado dentro de sala. Mas uma das estratégias que eu me lembro que resultou imenso foi o João das Regras, foi definir as regras com eles, e no final da semana, quando eles tinham bolinha verde sempre, eles ganhavam a bolinha da semana, que era algo que eles punham tipo autocolante e que levavam para casa para demonstrar aos pais que já estavam muito crescidos e que mereciam andar na escola dos crescidos.

T - Isso era uma estratégia tua, da tua turma, não era de escola...

E2 – Exatamente, só da minha turma.

T - E as outras colegas, o que é que achavam?

E2 – As minhas colegas diziam que aquilo era muito abebezado que eu tinha muita preocupação em fazer a ponte com o pré-escolar e o primeiro ciclo, que eu acho que é importante num primeiro ano. Lembro-me que na altura também criei o cantinho da leitura dentro da sala de aula, que era algo que não tinham, com almofadas e coisas que os meninos trouxeram. Foi outra guerra...

T - ...altura, ao longo do primeiro ano?

T - na altura foi em novembro, no primeiro período, e as almofadas eram um momento de descontração na sala, quando havia grandes stresses sentávamo-nos em roda e falávamos sobre o que estava a importunar, muitas das vezes não consegui cumprir o que era definido no plano do dia de manhã, porque numa fase inicial do 1º período lembro-me que preferia parar as atividades e na altura intervínhamos e falávamos do que estava a correr mal e depois continuávamos, do que esperar pelo final da semana para resolver os conflitos.

T - Então houve grandes modificações mesmo a nível de metodologia de trabalho...

E2 - ...sim...

T - ... de sala de aula...

E2 – ...nós criámos quase que um mundo no primeiro ano e isso era o que os pais sentiam, que o primeiro ano era um mundo que não tinha nada a ver com o resto, segundo, terceiro e quarto. E tanto que agora, agora, o ano ... há dois anos quando eu me vim embora, porque ao final do terceiro ano... a professora do quarto ano é sempre a mesma, com a preocupação das provas de aferição e não sei quê... chega-se ao final do terceiro ano nós nunca ficamos com a turma, então eu achei que a mudar de colégio seria nessa altura, porque pegar numa turma ali de primeiro ano ou noutra lado qualquer...

T - E os pais aceitaram isso?

E2 – Os pais não aceitaram muito bem, tanto que o ano passado foi muito complicado para a minha turma...

T - ...o ano do quarto ano...

E2 - ...o ano do quarto ano, eu já não estava no colégio, eles estavam com uma professora que eu gosto muito, mas que é muito tradicional, aah os meus ficheiros foram para o lixo, os ficheiros que eles estavam habituados a fazer no tempo de estudo autónomo foram para o lixo aah eles deixaram de fazer planos dos dias e de saber o que iam fazer ao longo do

dia, passavam praticamente o dia inteiro ou só com português ou só com matemática, porque o objetivo era treinar para as provas de aferição, de facto tiveram ótimas notas nas provas de aferição, mas que a maior parte dos pais me ligou a agradecer a mim o trabalho, dizendo que de facto o quarto ano foi terrível, que a professora passava muito tempo a gritar porque eles não estavam habituados a estar o dia inteiro calados a absorver o que era dito, e depois chocaram imenso porque o modo de trabalhar a matemática, o português não se notou muito, porque eles eram alunos que praticamente não davam erros, escreviam ótimas composições, escreviam vários tipos de texto, embora no quarto ano só tivesse sido trabalhado o texto narrativo, aaah, mas comigo tinham, ao longo ... até ao terceiro ano trabalhado todo o tipo de textos, aaahem termos da matemática foi o grande problema, porque eles estavam habituados a utilizar retas, a utilizar diferentes estratégias para resolução de problemas e ali era problema com algoritmos, ponto, e o objetivo era saber multiplicar, dividir e subtrair, com o algoritmo...

T - ...mas não é isso que as provas de aferição pedem...

E2 – os pais logo à partida disseram que foi ... eles tiveram boas notas nas provas de aferição não foi pelo trabalho desenvolvido ao longo do ano, porque não tem nada a ver com aquilo que as provas de aferição pedem e se eles tiveram boas notas foi graças a si que em três anos desenvolveu em termos de cálculo mental e ... e o quarto ano foi muito difícil para estes meus alunos porque tudo aquilo que eu lhe disse e também porque eles estavam habituados a ter um cálculo, trabalhámos imenso o cálculo mental em diferentes estratégias e eu não obrigava ... a que se estava lá aquele cálculo, por exemplo, que eles tinham que resolver de determinada forma, o objetivo era chegar ao resultado final o mais rápido possível, claro que eles explicitavam como é que tinha sido o seu raciocínio, mas eu não exigia que tinha de ser sempre um algoritmo e isso era o que lhes era exigido, por isso eles deixaram de perceber muito bem quais é que eram os critérios de avaliação, porque o que estavam habituados, ao longo de três anos, não foi o que tiveram no quarto ano, depois também estavam habituados a saber perfeitamente o que é que tinham de saber, porque haviam listas de verificação, havia listas com os programas e com as coisas todas...

T - ...não conseguiste encontrar uma forma de convencer a direção a experimentar um quarto ano...

E2 – ...não, porque...

T - ...com outra professora?

E2 - ...isso estava fora de questão.

T - E porque é que eles consideravam que estava fora de questão?

E2 – Para já porque eles achavam que os meus alunos não estavam bem preparados. Eles nunca me puseram nenhum problema nos três primeiros anos porque os pais estavam de acordo e porque eu era a professora com mais alunos na sala e não lhes interessava que os pais saíssem, porque os pais várias vezes ameaçaram. Ao final do primeiro ano perguntaram-me se eu não queria ficar sempre com o primeiro ano porque o primeiro ano tinha corrido muito bem, eles estavam todos a ler e a escrever, e muito contentes...

T - ...quem te perguntou foi a direção?

E2 - ... a direção. Quando os pais souberam disto disseram logo: não, não, não a (...) ²⁶ vai continuar com a nossa turma, nós não queremos uma professora... não queremos outras professoras aqui do colégio, nós queremos esta e ameaçaram que tiravam os filhos do colégio e por isso eu continuei no segundo ano. No final do segundo ano voltaram-me a dizer: olha nós achamos que o melhor é tu voltares ao primeiro ano aaah porque parecemos que tu és especialista de primeiro ano e ficavas sempre com o primeiro ano. E os pais voltaram a dizer: não, não, não, a (...) ²⁷ vai ficar com a turma se não nós vamos tirar os nossos filhos de cá. E eu fiquei no terceiro ano. Quando os pais bateram o pé no terceiro ano, o que o diretor me disse foi: se eles quiserem tirar que tirem, porque, em termos de um colégio pequeno, interessa-lhes ter no quarto ano o número de alunos que depois vai entrar no primeiro ano, entende?

T - Hum hum...

E2 – Pronto. Se dos vinte saíssem alguns eles não tinham qualquer problema porque...

T - ...equilibrava...

E2 – e o que é facto é que acabaram por sair alguns alunos da turma e ficaram ...

T - E o que é que tu sentiste em relação a essa postura da parte da direção?

E2 – Eu senti-me mal. Eu já sabia que isto ia acontecer porque no início do terceiro ano disseram-me logo: olha bem podem os teus pais vir cá bater pé que para o ano quem fica é a professora do quarto ano e ponto final. E por isso, isso foi um dos motivos que... que... eu estava a ser mal paga, eu não recebia pela tabela, desde o início do ano, eu quando comecei lá a trabalhar estava com estagiária profissional, para não me pagarem o salário completo, pagavam metade do salário e o restante pagava o centro de emprego...

T - ...era um estágio profissional?

²⁶ Nome da professora (da entrevistada)

²⁷ idem

T - ...exatamente... que não foi tanto para me dar competências como apregoavam, mas mais para me pagarem metade e ponto final e terem as benesses todas que têm com um estagiário profissional.

T - Que estratégias para te dar competências da parte da direção?

E2 – A minha suposta orientadora a psicóloga do colégio, que era a filha da dona, que se entrou duas vezes na minha sala foi apenas para fiscalizar o trabalho, nunca me apoiou em termos do resto.

T - Não tiveste de fazer um relatório de estágio, nesse final... tiveste...?

E2 - ...tive, tive de fazer um relatório para o centro de emprego, que era visto pela direção, por isso eu nunca iria...

T - Isso contribuía para não te sentires professora?

E2 – Não porque eu senti perfeitamente que aquilo era uma questão burocrática...

T - ... e financeira?

E2 - ...e financeira, não tinha a ver propriamente com a minha competência ou não.

Aaah, entretanto, durante o ano inteiro em que eu estive lá como estagiária profissional, eles não me garantiram que eu ia ficar no segundo ano, aliás, eles sempre me disseram que não tinham lugar para mim no colégio, porque o colégio estava a atravessar uma crise e então eu comecei a fazer uma formação para os leigos, para o desenvolvimento para ir dar aulas fora, em regime de voluntariado nos (...) ²⁸ e... por isso eu achei sempre que no final do primeiro ano eu não ia lá ficar. Aaah e quando conseg...em maio tinha de decidir se ia ou não em missão e foi quando o colégio me disse para eu lá ficar e, coincidência das coincidências, foi na altura das matrículas dos alunos, em que os pais disseram que ou eu ficava com a turma ou não iam inscrever os alunos lá. Por isso, isso também me deu, por um lado um sentido de competência porque os pais reconheciam o meu trabalho...

T - ...e foi aí que começaste a sentir-te professora?

E2 – Eu comecei a sentir-me professora quando os meus alunos começaram a aprender a ler, em dezembro, e quando começaram a estar mais controlados em termos de disciplina, em que os meus alunos mais complicados deixaram de tomar ser tipo de atitudes, aaah aí sim, quando também foi lá a professora (...) e a professora (...) ²⁹ e me disseram: ai (...) ³⁰ eles estão a ler, parecem meninos...

T - ... no primeiro período ainda?

²⁸ Nome de uma ordem religiosa

²⁹ Nomes de duas professoras da ESE, do curso de formação inicial, que foram professoras da entrevistada

³⁰ Nome da entrevistada

E2 – não no segundo, elas foram no segundo, em abril, estão a ler perfeitamente, nem parecem alunos de primeiro ano, fizeste um ótimo trabalho. Aí eu pensei: olha se calhar ou não sou assim tão má como eu penso. Aaah quando as minhas colegas me começaram a entrar na sala para tirar dúvidas, também, que numa fase inicial me deixaram stressada ...

T - ... logo no primeiro período, logo no primeiro ano?

E2 - ... no segundo, sim, sim no segundo ano do primeiro período...

T - ... no segundo período do primeiro ano...

E2 - ... no segundo período do primeiro ano, mas depois... numa fase inicial elas entravam muito para me perguntar coisas, eu sentia que era mais para me testarem, numa segunda fase é que eu comecei a perceber que se calhar elas perguntavam porque, de facto, precisavam de ajuda. Aaah e por isso eu deixei de ser a professora novata, a miúda, e passei a ser alguém que elas escutavam e..., mas que eu sinto que não faziam certo tipo de estratégias porque de facto não estavam habituadas e não se sentiam à-vontade para as fazer, não era que não tivessem vontade, é porque sentiam que não tinham capacidade de as fazer, do modo como eu fazia e de uma forma segura. Aaah, por isso depois eu acabei por conseguir ter uma boa relação com elas porque comecei a entender que o problema delas não era comigo, era o modo como eu trabalhava que ia contra, se calhar não tanto ao modo delas pensarem, mas àquilo que elas achavam que eram capazes de fazer. E foi aí que também que eu comecei a achar que, se calhar, eu vim para ficar e vou mesmo ser professora.

T - Então qual era o elemento, daquele contexto todo, que tu achaste que foi o menos facilitador da tua integração?

E2 – O grupo de colegas e a direção, a entidade patronal...

T - ...se tivesse que pôr...

E2 – ...e os pais. Primeiro a entidade patronal, segundo os pais e em terceiro as colegas.

T - Não foram esses os elementos facilitadores da tua integração...

E2 - ...não...

T - Porquê primeiro os pais?

E2 – Do que as colegas?

T - Sim.

E2 – Porque os pais foram os primeiros a pôr-me problemas, logo em setembro...

T - ...mas há bocado tu falaste nisso. Que tipo de problemas é que eles te puseram?

E2 – Do género: acabou de sair da faculdade, é uma miúda, tem vinte e um anos, não tem experiência nenhuma e vem aqui e vai dizer que vai mudar o mundo, que vai fazer isto e isto e isto, como é que vai?

T - Mas afrontavam-te?

E2 – Eu lembro-me que a minha primeira reunião de pais não foi fácil...

T - ...a geral, a reunião de pais geral...

E2 – ...a geral. Eu quis que fosse geral porque eu achava que era importante os pais conhecerem-me. Tive pais a chorarem-me na sala porque ficaram muito emocionados do modo como eu estava a partilhar as coisas, que não estavam habituados, porque tinham filhos naquele colégio e nunca tinha sido assim... tive pais muito reivindicativos, do género: mas trabalhou onde? que grupo de alunos é que teve? quantos anos é que tem? tirou o curso aonde? que média é que teve? tudo e mais alguma coisa... tive pais que no final da reunião ficaram seguros, porque eu tinha uma postura front... de uma maneira geral os pais acharam que eu sabia muito bem para onde é que ia, mas de facto eu não sabia. Quando eu fiz a minha primeira reunião eu pus uma postura de quem sabia muito bem o que é que queria e por onde é que iria, mas estava... cá por dentro estava a pensar: ó meu Deus, o que é que eu ando aqui a dizer? estou a dar um passo maior que a perna. Acabou a reunião e eu lembro-me de me virar para uma mãe e lhe garantir que em dezembro o filho estava a ler, porque a senhora pôs tantos problemas, tantos problemas, tantos problemas, que eu às tantas disse: olhe, não se preocupe, em dezembro o seu filho está a ler.

T - Então colocaste a ti um objetivo altíssimo?

E2 -...altíssimo, e lembro-me de chegar a casa e de falar com os meus pais e de dizer: olhem se isto até dezembro eles não estiverem a ler, eu estou feita, porque os pais vão-me cair em cima. E de facto em novembro, em outubro comecei a ter logo alguns alunos a ler, em dezo...em novembro eu já tinha praticamente todos a ler e em dezembro já tinha alunos a ler casos especiais e tudo, que liam tudo, tudo, legendas e tudo. De facto foi um grupo que agarrou e que aah que Até eu fiquei espantada com a evolução, porque mesmo comparando aqueles alunos com os meus alunos de estágio, com os quais eu tinha começado a intervir, pontualmente em outubro ou novembro, mas só lhes tinha pegado em janeiro, quer dizer, é que nem se comparavam, quando chegaram a dezembro, eu fiquei logo...

T - Foi os pais então o primeiro fator, os pais a testarem...

E2 - ...sim ...foi os pais e a direção, porque a direção estava contra a reunião, estava contra tudo e mais alguma coisa e por fim foram as colegas, porque o ambiente não era

T - a direção era contra a reunião e...

E2 - ...e contra aquilo que eu estava a querer fazer na sala...

T - ... e depois por fim as colegas porque não encontraste ali...

E2 - ...primeiro eu passava muito tempo dentro da sala, numa fase inicial eu não sentia muito o problema, a única altura em que me encontrava mais com elas era das dez às dez e meia, por isso em meia hora eu aguentava o sufoco de estar a falar dos maridos e dos perfumes e disto e daquilo.

T - E o que é que tu querias que se conversasse?

T - Eu lembro-me de uma primeira... de uma primeira conversa eu estar a puxar o estilo de coisas que elas faziam dentro da sala, enquanto eu não as conhecia. E quando me começaram a falar de alunos indisciplinados, que este era parvo, que este era não sei o quê, que aquele era burrinho, não sei o quê, o estilo de coisas que diziam dos alunos não era algo que eu podia propriamente dizer...

T -... e não contribuía em nada para...

E2 - ... e não contribuía em nada para me ajudar. Eu lembro-me de lhes estar a perguntar-lhe o que é que elas faziam quando... quando tinham alunos indisciplinados na sala (risos) eu lembro-me que andaram ali...e disseram: pois os alunos indisciplinados são muito complicados e não saiam daquilo, estratégias, não me disseram nenhuma, e eu pensava: ok (risos)...

T - Por que é que elas não diriam nada?

E2 - eu acho que nem elas sabiam propriamente...

T - ... não era para esconder?

E2 - Eu acho que não era para esconder, eu acho que as próprias professoras não sabiam o que é que tinham de fazer quando isto lhes acontecia na sala.

T - E também lhes acontecia?

E2 - E também lhes acontecia. Eu lembro-me que ouvia... uma das coisas que me faziam imensa confusão é que ouvia muitas vezes as minhas colegas a gritar. Eu não estou a dizer que de vez em quando um professor não tenha de levantar a voz, mas sistematicamente era uma coisa que me incomodava e eu várias vezes ouvi as minhas colegas a... utilizarem a questão da voz e ...e... quase que punham um clima de medo e não de respeito e isso foi uma das coisas que eu sempre tive preocupação nas minhas turmas, os meus alunos tinham que me respeitar, não tinham que ter medo de mim. A questão do erro

também era uma coisa que eu me lembro que me afligia imenso, cada vez a que alguma aluno errava e que eu ouvia o modo das minhas colegas gerirem isto incomodava-me, porque eu achava, e continuo a achar que o erro é importante p'ra ...p'ra aprendizagem, que é normal, não estou a falar daqueles alunos que erram propositadamente, não é, que se querem fazer de engraçados, mas aqueles alunos que têm mesmo dificuldades e que erram e que muitas das vezes conseguem, finalmente, mostrar que estão a errar e participar, ainda que de uma forma errada, é um caminho que estão a começar a fazer e que eu acho importante...

T - ... portanto então das colegas tu esperavas que houvesse um tipo de diálogo que fosse concretamente sobre o contexto escola...

E2 -...exatamente, e não era.

T - ... e te dessem...a...

E2 -...sim... eu lembro-me do primeiro conselho de docentes, do final do primeiro período, que queriam à força que eu referenciasse alunos com dificuldades e eu não tinha alunos com dificuldades da minha sala, ou melhor, os três que eu tinha mais para trás eram perfeitamente normais, aaah iam a um ritmo mais lento, mas não tinham propriamente problemas. Eu lembro-me que eu quando disse que não tinha problemas e todos estavam a ter sucesso ficou tudo a olhar para mim do género: não pode ser. E eu disse: sim, na minha turma os vinte alunos estão praticamente... olhe dezassete estão a ler tudo, três estão com algumas dificuldades mas, quer dizer... e elas: mas tens a certeza que eles não precisam de apoio? Eu disse: não, eu acho que eles não precisam de apoio. E depois quando eu vi como é que o apoio era dado também nunca referenciei nenhum aluno ao longo dos três anos ainda que tivesse...

T - Como é que o apoio era dado?

E2 -Era através de fichas dadas pela diretora, que já não dá aulas à imenso tempo, e à base do erras...

T - ...repetes?...

E2 - ...uma palmadinha... e toca a repetir a ficha e repete, repete, repete, e eu pensei: bem, se estes meus alunos são muito... em termos de autoestima, estes alunos com dificuldades, normalmente têm uma autoestima baixíssima, se uma pessoa se põe a gritar, se diz que lhes...ameaça que lhes dá uma palmadinha e se os obriga a fazer vinte mil vezes a mesma coisa... eles não vão, quer dizer... porque foi mais ou menos no terceiro ano que eu comecei a ter algumas... algum insucesso na matemática na minha turma, alguns alunos com alguma dificuldade. Primeiro e segundo as coisas foram muito

pacíficas, na passagem do segundo para o terceiro... aquele salto de segundo ano para terceiro, com muito programa de estudo do meio, com muita coisa junta, foi muito difícil na minha turma. E lembro-me que o modo que tinha para os apoiar era no tempo de estudo autónomo, aqueles grupos que eu tinha com dificuldade ia tentando apoiar, enquanto que os outros estavam a fazer ficheiros e outro tipo de trabalhos. Eu lembro-me da minha diretora entrar na minha sala e ficar escandalizada por ver todos os outros a trabalhar e eu com aquele grupo a fazer trabalho completamente diferente, e dizer: ah, é por isso é que tu não os mandas para apoio e eu disse: pois porque consigo fazer o apoio dentro da sala de aula. E lembro-me que na altura também prescindia... eu tinha uma hora e meia de almoço, em que... e então prescindia de meia hora para ficar a trabalhar com esses alunos, para depois ir naquela hora a casa num instante almoçar e voltava e no último ano então, chegou a alturas em que eu comia na escola, de propósito, para comer em dez minutos e ficar com os alunos na sala a trabalhar, só para não os pôr no apoio depois das cinco da tarde.

T - E as colegas aceitavam isso?

E2 – As colegas aceitavam... diziam que achavam nobre da minha parte fazer este tipo de coisas, a direção... houve uma altura que se virou para mim e disse: se está à espera de um aumento ou se está à espera de uma estatueta no final do ano desengane-se, se que fazer problema seu, quer dizer nunca... nunca houve uma palavra de agradecimento, ou de...

T - ...reconhecimento...

E2 - ...ou de reconhecimento, não. E quando eu deixei de ser estagiária profissional aah que aceitei logo ficar a trabalhar, disseram-me que eu ia ganhar setecentos e cinquenta euros porque era o ano zero, e eu estava longe de saber o que é que eram tabelas e o que é que era ano zero e tudo e mais alguma coisa, o que é facto é que ao fim dos dois anos que eu estive lá, estive três anos, o primeiro como estagiária profissional, os outros dois anos a seguir eu continuei a ganhar sempre o mesmo, que limpos davam seiscentos e poucos euros. E em conversa com outras colegas comecei a perceber que estava a ser enganada, pois... (risos) não era possível... elas perguntavam-me: não é possível tu estares a ganhar isso, há alguma coisa que está mal, vai ver o teu contrato e vê a tabela e foi quando eu vi como é que eram os salários no ensino privado. E pronto, e foi aí que eu disse: não isto tem de mudar...

T - ...pois, voltando a isso, à bocadinha tu estavas a cont... a falar precisamente de...de...houve uma força dos pais do primeiro para o segundo ano, do segundo ano para o terceiro...

E2 - ...e depois do terceiro para o quarto...

T - ...e depois do terceiro para o quarto...

E2 – Os pais só aceitaram melhor o eu não ficar com a turma quando souberam que eu me vinha embora...

T - ...quando souberam que tinha sido uma decisão tua de vires embora?

E2 – Sim.

T - Eles souberam que era uma decisão tua?

E2 – eles souberam...em... eu comecei a mandar currículos logo em setembro...

T - ... em setembro de...

E2 - ...em setembro logo do ano em que eu estava a dar o início do terceiro ano...

T -... início do terceiro ano?

E2 - ...sim. E em dezembro fui à entrev... à minha primeira entrevista, que aí sim, foi uma entrevista de trabalho a sério...

T - ...também no particular...

T - ...foi no ensino particular...

T - ... sim no público é por concurso...

E2 - ...num colégio que ia abrir na (...) ³¹, onde eu estou agora, e lembro-me que eu ia muito nervosa para essa entrevista e a primeira coisa que eu disse foi: eu nunca fiz uma entrevista na minha vida, por isso peço desculpa se errar alguma coisa, porque esta é a primeira. E depois, entretanto, fui a mais três entrevistas, porque eu queria mesmo mudar. Em janeiro recebi, pronto, de janeiro a abril choveram montes de propostas, nunca na minha vida...

T - O que é que modificou em relação ao primeiro ano de trabalho?

E2 – Eu acho que teve a ver com o facto de ... de eu já ter anos de serviço, não sei, porque o que é facto é que... no primeiro...eu sou honesta, depois daquele colégio me ter aceite eu nunca mais mandei currículos, estive o primeiro ano sem mandar currículos e o segundo sem mandar currículos. Entretanto no meu segundo ano comecei a tirar o meu mestrado, no segundo ano comecei o mestrado e depois foi quando comecei a mandar currículos. Entretanto no mestrado conheci outros professores do primeiro ciclo,

³¹ Nome da zona onde ia abrir um novo colégio

começaram-me todos a dizer: ó filha tu estás a ser enganada, tu tens que sair daquele colégio e começa a mandar currículos para tudo o que é ensino privado. E eu comecei a mandar e as pessoas começaram-me a chamar e... as entrevistas correram sempre muito bem, a preocupação era que eu ficasse com turma realmente do primeiro ano. Quando eles souberam que eu já tinha ensinado primeiro ano como professora e que o meu estágio tinha sido sobre primeiro ano, as pessoas disseram logo: olhe fica já, como é o seu método de iniciação à leitura e pronto.

T - Tiveste ofertas de emprego antes de acabar o ano letivo...

E2 - Tive várias.

T - E optaste por continuar com a turma...

E2 – Optei sempre por continuar com a turma, porque achava que era uma irresponsabilidade da minha parte a meio do ano ir-me embora. E então aquilo que eu dizia aos colégios era: tudo bem, eu posso ficar, mas eu só venho no próximo ano letivo.

T - Porque é que escolheste o que escolheste?

E2 – Porque me identifico com o projeto educativo.

T - Aí já foste consultar...

E2 – Aí fui. Quando eu fui, eu mandei para todos os colégios particulares, para tudo e mais alguma coisa, mas sempre que ia à entrevista, umas semanas antes preparava-me, primeiro para perceber que género de perguntas me iam fazer e depois quando comecei a ter um leque de hipóteses de ir para aqui, para aqui e para aqui, pensei: não, agora que eu posso escolher, ao menos que escolha alguma coisa com que eu me identifique. E então fui ver e ...e de facto este colégio onde estou agora eu identificava-me e identifico-me com o projeto educativo, da questão da importância das competências sociais, das competências humanas, do desenvolver o aluno no sentido integral, de que de facto eles podem ser muito bons em termos académicos mas se não têm sumo em termos de formação humana, se não são boas pessoas, se não são bons colegas, se não entendem que as atitudes e que sa... não sabem respeitar o outro é importante, eu não estou a fazer o meu papel, isto vão ser os cidadãos de amanhã, por isso é muito importante que entendam e que ahhh as competências que nós lhes estamos a dar, nós estamos a formar futuros advogados, futuros professores, futuros políticos, o futuro do nosso país, não é, e da nossa sociedade e se nós não lhes damos isso não podemos esperar que em casa façam o trabalho todo e eu queria um colégio que pensasse isto, que entendesse que aaah que o

aluno tem de ser assim e depois, por outro lado, aaah o colégio tem por trás os (...) ³², com os quais eu já me identificava e tinha feito uma formação já na altura que era para ir em missão e... depois de ter ficado no colégio descobri que um dos grandes impulsionadores daquele colégio tinha sido o meu orientador dos leigos, o que facilita imenso o meu trabalho hoje em dia porque já me conhece, sabe como é que eu sou e de facto depois de eu ter ficado ele disse-me: olha eu acho que de facto tens o proj... tens o perfil para ficar neste projeto e acho que sim, deves ficar cá, depois também conversei com a professora (...) ³³ para lhe perguntar se ela achava que eu devi...porque... depois ainda que o contexto não fosse bom eu estava muito apegada aos meus alunos e perguntava à professora: ó professora, mas não acha que se eu me vier embora eles sentam mais porque se eu ficasse lá com um primeiro ano eles sempre sentiam que a professora estava ali ao lado. Ela disse: ó (...) ³⁴ corta com o cordão umbilical, tens é que olhar por ti agora, os teus alunos já está, o que tu podias fazer por eles já está, pensa que entre ficar ali ou pegar noutra turma qualquer é exatamente a mesma coisa. E lembro que eu disse aos meus alunos que não ia ficar, houve vários alunos que choraram e que me disseram: agora nem na sala ao lado vais estar. Eles já sabiam que eu não ia ser professora deles, mas lembro-me que na altura eles ficaram do género: estamos completamente a ser abandonados e os pais também me disseram isso, que nesse aspeto sentiam pena, compreendiam perfeitamente, apoiaram-me e perceberam que de facto estava na altura de eu ir para outro lado, mas que tinham pena pelo facto de eu não ficar. Mas sim, neste caso eu já tive muita preocupação com o projeto educativo e o estilo de escola para onde eu queria ir.

T - Vamos fazer uma pausazinha, para comer um bolinho?

E2 – Sim.

(continuação da entrevista)

T - Já me deste muitas, muitas referências e falaste de muitas situações, especifica bem para depois para mim também ser mais fácil para trabalhar a nível da análise de conteúdo...

E2 - ... sim...

T - ... o que é que tu sentiste quando chegaste à escola, ou seja, tinhas conseguido uma colocação, que era o teu grande desejo, era arranjar trabalho, não foste nada “esquisita” na escolha do trabalho...

³² Nome de uma ordem religiosa

³³ Nome de uma professora da ESE, que foi professora da entrevistada, na formação inicial

³⁴ Nome da entrevistada

E2 - ...sim...

T - ... e chegaste à escola e o que é que sentiste quando...

E2 - ...o que é que sentiste no primeiro dia?

T - ... no primeiros dia, tiveste logo turma no primeiro dia?

E2 - Eu fiquei... tive logo.

T - O que é que tu sentiste?

E2 - Eu não sabia o que é que ia faz... ou melhor, eu tinha planificado. Eu quando cheguei ao primeiro dia estava muito entusiasmada, no primeiro dia de aulas, estava muito contente porque tinha ficado colocada, já tinha pensado: olha paciência, hei de descobrir o que é que é aquilo da professora da câmara, hei de descobrir o que é que eu tenho ou não tenho que fazer, mãos à obra, p'ra frente é que é o caminho. Lembro-me de ter planificado um dia fantástico. Cheguei à sala, comecei com um jogo lá fora, tive logo um problema: toda a gente tinha ficado no recreio, não dava para fazer aquilo que tinha pensado no recreio. Tive que levá-los para a sala. Logo aí foi um problema, que mudei logo aquilo que tinha pensado e pensei: bem, ainda por cima não previ isto, não tenho nada na manga, pronto, fiquei logo muito ansiosa porque já não estava a cumprir efetivamente aquilo que eu tinha pensado que ia fazer. Mas pronto, como eu não sou de ficar muito ansiosa na altura, pensei: sem dramas (...) ³⁵, p'ra frente é que é o caminho (risos). Fiz tudo o que tinha pensado no recreio dentro da sala. Quando abro ao arm... o meu armário à espera de ver o material... ai é que foi o desaire total, porque eu tinha planificado as coisas com o material que me tinham garantido que ia haver e não havia nada.

T - Como é que deste a volta ao assunto?

E2 - Fiz os jogos que tinha aprendido nos escuteiros o dia inteiro, mas cheguei ao final do dia exausta, porque tinha estado desde as nove e meia até às cinco da tarde a fazer jogos com vinte alunos, coitadinhos, também chegaram tão cansados quanto eu...

T - Jogos físicos, jogos...

E2 - ... jogos físicos, mentais, tudo o que se possa imaginar, quebra-gelos para se conhecerem, quebra-gelos para me conhecerem, jogos para correrem de um lado para o outro, eu queria é que eles não parassem. Aliás eu não queria momentos mortos na sala para não haver indisciplina, que era só a minha preocupação: isto é o primeiro dia, tem de causar bom impacto. Então eles andavam... foi uma loucura o primeiro dia. Cheguei...

T - Tinhas alguma preocupação com a imagem a transmitir?

³⁵ Nome da entrevistada

E2 – Sim. Tinha muita preocupação com a imagem que a escola e que os outros iam ter de mim.

T - Os outros colegas? Direção? Pais?

E2 – Os outros...tudo, direção, colegas, pais, tudo. E depois queria muito que os alunos gostassem de mim, não é? Porque se eu estava num colégio privado os meninos tinham de chegar a casa e dizer que a professora era querida, que era meiga, pronto, aquelas coisas mariquices todas e mais algumas. Aah ... então o primeiro dia foi ...andei em dois sentimentos, por um lado sempre a ... parecia uma barata tonta, sempre a dar-lhe mais, mais, mais... o que eu queria era que eles não parecem, mas por outro a pensar: isto vai ser um desaire, eles não aprenderam nada no primeiro dia de aulas, vão chegar a casa e os pais vão dizer: mas que raio de professora é esta que andou o dia inteiro a brincar e vocês não fizeram nada, ainda por cima no final do dia quando estávamos a fazer um ... uma mini avaliação do dia houve algum... houve um que se vira para mim (riso) e diz: nós não fizemos nada hoje, porque nós não trabalhámos em livros. Um miúdo que me tinha vindo da pré. E eu pensei: oi um miúdo de pré a dizer isto, o que é que se anda a passar? E eu: mas porquê querido... porque é que dizes isso? Ah, porque nós o ano passado passámos a vida a fazer fichas. E eu: está bonito, está, ou seja, mesmo os jogos, que por um lado tinham algumas coisas, em termos de competências que era importante, eles nem sequer tinham noção que tinham trabalhado minimamente, ou seja, eu acabei o dia completamente derrotada, a pensar: o que é que fizeram a estes miúdos? (riso).

T - Passaste de um primeiro sentimento de...

E2 – ... do super... vai ser o supra sumo... para uma coisa completamente derrotista...

T - ...sentimento de derrota?

E2 – ...acabei no final do dia, lembro-me de subir as escadas para ir à diretora e com o ar mais sério do mundo, como se tudo se tivesse passado muito bem, sorri e disse: amanhã há material? Amanhã há material, disse-me a diretora. E eu desço as escadas, cheguei a casa e pensei: bem, vamos lá a planear outra vez o dia de amanhã, e nesse dia... nesse dia planeei a semana toda. Lembro-me que o segundo dia foi ainda pior que o primeiro, porque...

T - Tinhas material?

E2 – Não tinha material...

T - Pois, porque há bocado disseste que na primeira semana não tinhas material...

E2 -... na primeira semana não houve material e todos os dias me diziam que o material chegava no dia seguinte. Aaah o primeiro segundo e terceiro dia eu cáí, pensei: não, o

material vem amanhã (risos). Ao fim dos três dias eu pensei: não eu vou ter que trazer material de casa vou ter que fazer alguma coisa. Então lembro-me de levar revista e ... e coisas e estivemos a fazer recortes e ...e descobrir palavras e viemos para o recreio tentar descobrir coisas escritas e coisas assim... e mais uma vez no final dessa semana houve um aluno que se virou para mim e disse: isto está a ser muito giro mas não se aprende nada na escola dos crescidos, eu nunca pensei que fosse assim. E eu... pumba, ok! Está bem...

T - Mas tirando essa parte dos... do aluno, desse aluno...

E2 – Era o feedback dos alunos que me deixava derrotadíssima...

T - ... era...

E2 - ...era o medo que eu tinha que eles fossem para casa dizer isto aos pais e que os pais chegassem e dissessem: ó professora (...) ³⁶ então como é que é? Porque eles nem sequer ainda tinham visto os prop...

T - ...ainda não tinhas feito a primeira reunião?

E2 – Não, nada.

T - Fizeste a primeira reunião depois...

E2 – Fiz a primeira reunião, em outubro, acho eu, já eu estava há duas ou três semanas na sala, e isto mais porque a direção estava farta de me dizer que eu tinha que conhecer os pais, que eu tinha que conhecer os pais, que os pais estavam ansiosíssimos, nunca tinham visto a professora e queriam saber quem era a professora. E... e... lembro-me que a minha primeira semana foi terrível. Aliás eu lembro-me de na quinta feira ligar para a professora (...) ³⁷ a chorar a dizer que eu não tinha sido preparada para ser professora: E ela: tem calma, (...) ³⁸ tem calma, o que é que se passa e eu: não tenho material na sala, não tenho isto... não tenho isto... e ela só dizia: então como é que tu ... raciocina, se não tens material o que é que tu tens de fazer quando não tens material? não podes fazer querida, não podes fazer, dizia ela com um ar muito querido, mas eu na quinta... eu lembro-me que na quinta feira ao fim da primeira semana de aulas eu pensei: se isto for para continuar eu não vou conseguir fazer nada destes miúdos, pronto. Eles, eles já estavam fartos de jogos, eu já estava farta de fazer jogos com eles. Eu já não me lembro muito bem se na segunda semana houve material, se... não me lembro da passagem dos jogos para o trabalho efetivamente, mas lembro-me que a minha primeira semana de aulas foi caótica. Depois eu ficava a trabalhar até muito tarde...

³⁶ Nome da professora

³⁷ Nome de uma professora da ESSE que foi professora na formação inicial da entrevistada

³⁸ Nome da entrevistada

T - E as tuas colegas? Não tinham também material?

E2 – As minhas colegas tinham material do ano anterior.

T - E não te foram levar uma folhinha?

E2 - Não, nada.

T - E não pediste?

E2 – Não.

T - E porque é que não pediste?

E2 – Olha, não sei porque é que não pedi, mas de facto eu não pedi, não. Eu não pedi nada naquela primeira semana...

T - ... e elas sabiam que não tinhas material?

E2 – Sabiam. Sabiam porque inclusive não fui eu que destinei o material do primeiro ano. A minha colega de segundo ano é que tinha feito a lista de material porque eu na altura ainda não estava na escola e por isso...ah, para já quando o material veio não era nada daquilo que eu queria, porque eu queria plasticinas, queria digitintas, (risos). Quando eu fiz a minha lista de material em outubro para o segundo período, veio a diretora dizer-me que eu não estava no (...) nem nos (...)³⁹, que ali os pais pagavam o material e que estas coisas tinham que ser controladas. E todos... e fiquei conectada como a chata que está sempre a pedir material extra. Pronto, depois também tive o problema de... os diretores não queriam pintar as paredes da sala e eu pendurava imensas coisa, porque o material era necessário estar visível, e lembro-me que eles entravam na sala e ficavam aterrorizados porque a minha sala era um mar de coisas na sala...

T - ...expostas...

E2 – ...e eles ficaram aaah a dizer que no final do ano... ainda me ameaçaram e disseram: no final do ano vais vestir o fato de macaco e vais ter de pintar a sala. E eu disse: ah, não há problema, eu tiro isto e pinto.

T - Dá-me dois adjetivos para esses... esse teu primeiro impacto.

E2 – Terror, aterrorizada e ...e... entusiasmada. Eu acho que andei neste misto... assim...

T - Estavas entusiasmada...

E2 -...sim. Depois quando veio o material fiquei outra vez muito entusiasmada, lembro-me. Não sei quando é que veio, mas lembro-me na altura pensei: ai, agora vá. E depois também aconteceu qualquer coisa, que eu sempre... lembro-me que nos primeiros tempos eu chegava a casa todos os dias, sentia-me muito cansada porque trabalhava até muito

³⁹ Nomes de dois outros colégios particulares, famosos

tarde a planificar aulas e materiais e coisas em exagero que eu agora tenho noção que eram em exagero, mas que na altura só queria fazer, fazer, fazer, fazer, e... e lembro-me de dizer para os meus pais se aquele fosse o ritmo para a minha vida inteira como professora, que esta não era a profissão para mim. E os meus pais olharem e dizerem: tem calma que isto é uma fase, lembro-me que sentia-me muito cansada e tinha muito “picos”.

T - Então é assim: consegues-me dizer quais as expectativas que tu tinhas criado durante a formação inicial que conseguiste, ou não concretizar à entrada da profissão? Quer dizer, já se consegue depreender, mas explica-me melhor.

E2 – Quais é que eram as expectativas que eu tinha?

T - Sim, que tu conseguiste concretizar, esquecendo essa primeira semana.

E2 – Sim. Eu lembro-me que achava que os meus alunos iam ter todos sucesso. Que como eu ia utilizar a metodologia que eu tinha aprendido...(riso)

T - ...era uma expectativa que tu tinhas?

E2 – Era uma expectativa, que eu achava que não ia ter problemas na sala. Eu achava que se utilizasse o método tradicional ia ter muitos alunos com dificuldades, mas (grande ênfase na palavra mas) se havia esta pílula que era o método o método global, que eram as estratégias globais, que eram a descodificação, fazia isto, isto e isto, nada podia prever que eu iria ter alunos com dificuldades. E realmente a realidade não é assim. Eu lembro-me que ao final do primeiro mês ou do segundo ter chegado aqui à ESE a um dos meus professores e de lhe dizer na cara: o professor enganou-me. E ele: mas porquê (...) ⁴⁰? Porquê? porque garantiu-me que se eu fizesse isto e isto e isto as coisas resultariam e o que é facto é que eu estou com alunos com dificuldades. E eles olharam para mim e disseram: (...) ⁴¹ tens vinte alunos, se calhar tens três com dificuldades, se fosses por outro caminho se calhar tinhas quinze com dificuldades e três bons. Já pensaste nisso? E eu lembro-me que mesmo isso não me deixava...

T - ... não te dava consolo...

E2 - ... não, não me consolava minimamente.

T - Como é que tu fizeste para... para conseguir aaah superar essa expectativa gorada?

E2 – Numa fase inicial exagerei nos trabalhos de casa, no sentido de pensei: não tem que ser trabalhar imenso aqui na sala, eles não paravam, os meus alunos de facto começavam às nove..., era eu que lhes dava tudo: educação física, expressão musical, tudo. Eles estavam à minha responsabilidade das nove e meia às cinco da tarde, com uma hora do

⁴⁰ Nome da entrevistada

⁴¹ Idem

meio dia à uma e meia de almoço, uma hora e meia, o resto estavam sempre comigo e eu fazia tudo com eles, porque eu achava que se eu tinha sido preparada para dar as expressões, eles também tinham de fazer as expressões, ainda que...

T - ... não havia coadjuvação?

E2 – Não, e no colégio ninguém fazia, diziam que sim mas não faziam, não havia cá expressões dramáticas, nem expressão musical nem nada disso. O que é facto é que eu fiz isso tudo com os meus alunos, inclusive o inglês, aaah só não lhes dei natação porque não havia natação, não havia piscina dentro da escola, não havia ginásio nem nada disso, mas eu arranjava maneira de fazer jogos e atividades que eu achava que eram importantes, sem... sem os materiais, alguns adequados, não é, mas fazia questão, eles sabiam que à sexta feira tinham que trazer os ténis e tinham que trazer eq... expliquei isso tudo aos pais, eu vinha equipada de educação fi... com o fato de treino, também à sexta feira. As minhas colegas gozavam imenso nessa altura, mas eu fazia com eles isso tudo. Só podíamos ter educação física na altura do bom tempo porque era na rua e quando começava o mau tempo acabava-se, porque eu ainda houve uma ou duas vezes que eu tentei fazer na sala, mas a sala era demasiado pequena para conseguirmos fazer a atividade. Aaah e agora perdi-me, eu ia dizer...

T - ...olha também me perdi... portanto estávamos a falar na concretização das expectativas...

E2 – Ah! E... e então eu tinha a ideia que a ESE me tinha preparado para trabalhar tudo e mais alguma coisa e então eu experimentava tudo na sala e fazia tudo na sala...

T - E estavas a dizer dos trab...

E2 – Depois para colmatar as dificuldades... eles tinha um dia, isto pronto, eles tinham um dia intenso na sala, com uma agenda semanal em que não havia momentos de pausa, inclusive aqueles... meia hora às vezes eram quinze minutos só de intervalo da manhã, que era o tempo de comerem e voltarmos para a sala, aaah... e depois levavam trabalhos todos os dias, até que chegou uma mãe que me disse (...) ⁴² eu acho que está a puxar demasiadamente a corda, a minha filha não está a aguentar este ritmo de trabalho, repense, veja se é isto tudo. E numa fase inicial eu tipo: não, não, não, eles conseguem, eles conseguem, e no final do primeiro período a minha turma estava exausta, sabiam muita coisa e de facto tinham ultrapassado as dificuldades...

T - Quando tiveste novamente o primeiro ano mantiveste esse ritmo?

⁴² Nome da professora (entrevistada)

E2 – Não, não. O ano passado, o ano passado foi um caso especial, porque não estou a trabalhar em monodocência, temos pares pedagógicos e trocamos, eu não dou matemática na minha sala, por isso é como se tivesse duas turmas, por isso é um bocadinho diferente. E agora tenho problemas que não tinha na altura da monodocência. Muito honestamente preferia voltar a ter uma turma só eu a dar aulas, do que assim.

T - A gente já vai falar do segundo ano... aah portanto tu... além dessa situação de tu achares que não ias ter alunos com dificuldades, que ias seguir uma receita, que outras...

E2 – a questão do método de iniciação à leitura, eu achei que ia logo aplicar a fundo aquilo que tinha aprendido na faculdade e não foi assim, não utili... e numa fase inicial eu achava que o melhor era o método global, mas não é no que eu acredito agora. Eu acho que o método global tem muitas falhas, acho que o ideal é fazer uma mistura dos dois métodos...

T - Criaste um “método” teu?

E2 – Não, porque as minhas colegas da faculdade também têm esta metodologia de trabalho. Eu uma vez vim aqui à ESE e falaram-me do método interativo e isso foi uma coisa que eu descobri que afinal era algo que eu, por mim, dei por mim a fazer e que... e que afinal há um método assim, que é o método interativo que tem estratégias globais e estratégias de decifração. Era aquilo que eu estava a explicar que segunda feira hora das novidades, terça feira trabalho texto, quarta feira divisão da frase em sílabas, quinta feira divisão das sílabas em letras, sexta em palavras, palavras em sílabas e... por aí fora...

T - ...sim... aah até chegares à letra?

E2 – Até chegar à letra e sistematizar a letra, sendo que a letra tinha vários sons, a questão dos fonemas e dessas...

T - ... e afloras os nomes deles, os diversos sons da letra?

E2 – Sim mas não é no sentido descontextualizado como está na cartilha, é outro tema com que eu me debati no ano passado... é no sentido de eles perceberem... na primeira letra é difícil, mas daí para a frente eles começam a perceber que o “a” pode ser (disse os valores do fonema) e por aí fora...

T - ...os valores da letra...

E2 - ...os valores da letra, é nesse aspeto, que eu acho que é importante e que no método global eles acham que não é, e que eu acho que é porque está mais que definido em termos científicos que um leitor utiliza as duas estratégias, no geral utiliza... quando ... a leitura global ,mas quando há um palavra que não se conhece e que não é do nosso capital lexical o que é facto é que nós lemos silabicamente, não lemos letra a letra, lemos

silabicamente. E a questão da leitura silábica é muito importante e eu acho que é o que falha no método global e que com a minha experiência fui percebendo que a expectativa que eu tinha do “é assim” e tudo muito direitinho, não é assim. Há semanas em que dá para fazer isto como eu disse, mas há outras em que o trabalho da palavra ou da frase demora mais tempo e por isso na semana seguinte já não dá para começar na hora das novidades e tem que se terminar o trabalho anterior, que era uma coisa que na minha expectativa, não, a unidade da semana dá para fazer isto tudo, por isso se passa para a outra semana é porque eu estou a fazer alguma coisa de errado. Pronto, aah e pronto, e isso a minha expectativa foi muito diferente em relação àquilo que eu consegui fazer.

T – Já duas coisas: não haver crianças com dificuldades, o método de leitura... consegues realçar mais algu...

E2 - ... a matemática, em termos matemáticos eu achava que a escola ia estar cheia de material, (riso) para eu fazer e para desenvolver, num primeiro e segundo ano tudo aquilo que eu achava que era necessário, e o que é facto é que quando eu cheguei à escola não havia um único material de matemática. Falar em ábacos, falar em fios de contas e falar em... sei lá... em geoplanos era mesma coisa que estar a falar em chinês, parecia que nunca ninguém tinha ouvido falar disso na sala, por isso aí à partida ... Outro mito que eu também tinha era que os meninos não gostam de trabalhar com fichas nem com manuais, o que eles gostam é de trabalhar em jogos e... e não, o que é facto é que os meus alunos... os meus alunos, e quando os alunos são habituados a trabalhar com manual e com fichas eles acham que trabalhar é isso, não é fazer jogos, não é fazer... eu lembro-me que eu houv... havia uma atividade que era com sílabas e que os... que eles tinham que fazer...aah colocar as sílabas de acordo com o quadro silábico que tínhamos na sala e depois tinham que procurar palavras e fazíamos jogos e encontrávamos palavras e não sei o quê e no final do dia, no balanço do dia eles respondiam-me que aquilo que tinham aprendido eram os cálculos de matemática ou a resolução de problemas e ninguém falava da... do envelope das sílabas, para eles aquilo não era aprender, era uma brincadeira.

T - Mas achas, neste momento consideras necessário também ter fichas ou fazer fichas, para além do ficheiro autónomo?

E2 – Sim eu acho que é importante ter fichas, não acho é que temos de ter o síndrome da fichite, que é todos os dias uma ficha. E uma das... uma das expectativas que eu tinha que era: podíamos abolir os manuais, não era necessário manuais na sala. Mas a realidade é que os pais precisam de ter um certo guia em casa, do que é que estamos ou não estamos a fazer eee... é mais fácil para um professor ter um manual, que nem que seja para mandar

trabalhos de casa, de vez em quando, do que não ter nada. E na minha expectativa inicial era: na minha sala não vai haver manuais, não é necessário, não é preciso, eu construo com eles os livros e...

T – Tu achas que o não teres tido aaah, materiais, não teres tido materiais nem didáticos nem de desgaste no início da semana de alguma maneira condicionou aaah a imagem que os pais podiam criar...?

E2 – Eu pensava que sim, de facto nenhum pai me falou sobre isso, não me lembro deles terem sequer puxado esse assunto. Lembro-me que eles estavam preocupados em saber se o material vinha porque tinham pago o material, não é, não era se eu tinha ou não tinha material na sala, era só do género: nós já pagámos o material tem de vir. Agora nenhum deles pôs isso em causa, mas na minha cabeça eu achava: os pais... os filhos vão chegar a casa a dizer que não há material, eles vão pensar: coitadinha, esta nem material tem na sala, o que é que ela anda a fazer com os nossos filhos? Acho que muitas das coisas eu criei na minha cabeça, não é que as pessoas dissessem ou que pensassem, eu é que pensava que elas diziam ou sentiam.

T – Aaah, eu penso que se consegue já perceber das tuas...

E2 – ...Ah! Só há uma coisa que eu queria dizer ...

T - ...diz...

E2 - ...em relação ao facto de eu não ter materiais didáticos levou-me a que eu fosse muito mais criativa, e que por isso o ano passado quando eu cheguei ao colégio que era novo e ainda não havia materiais, para mim não foi um drama, porque o que é facto é: não há, estruturamos para que haja outro. Não há fios de contas enfiados num fiozinho, há feijões para contar há berloquezinhos que se... que se fazem um burquinho e que se enfia um fio e que se fazem de fios de contas, por isso para mim não é um drama que eu ainda não tenha esse género de materiais na sala, eu construo com os miúdos e dou a volta à questão. E, por isso, ainda que tenha sido um aspeto negativo porque quando eu comecei não estava preparada para dar a volta à situação, hoje em dia não é uma coisa que...

T - ... pois, passou a ser uma forma de crescimento...

E2 - ...sim porque... como... como foi um constrangimento que eu tive eu tive que dar a volta à situação, por isso...

T – Aah das tuas palavras eu penso que já se pode tirar também inferências, mas tuas sentias-te preparada quando enfrentaste aqueles vin...aqueles vinte alunos?

E2 – Não. Eu achava que estava preparada, mas depois quando eu...

T - ...a tua ideia era que sim, que estavas...?

E2 – Eu achava que estava preparada e que ia correr tudo muito bem, mas quando me começaram meninos a aparecer com febre, dores de cabeça, aahh... mães a mandarem-me recados de meia noite, páginas e páginas, do género: professora (...) ⁴³ ele está doente, tem que mandar... tem que tomar o xarope, está lá às tantas horas, tem que ab... tem que estar o medicamento não sei quantas vezes e depois tem de ser com a colher de não sei o quê... coisas que, honestamente, eu sei que um professor faz hoje em dia, mas que quando tiramos o curso nós nem nos lembramos se o menino vai estar doente e se nós temos de mandar para a enfermaria. E, por exemplo, lá no colégio não havia ninguém, eu não podia deixar os meus vinte alunos sozinhos, os dezanove sozinhos, e ir com o outro procurar o medicamento, quer dizer, não dava, era complicado, e várias vezes eu tive que deixar a minha turma sozinha para poder socorrer determinado aluno, porque lá não havia auxiliares, nem vigilantes nem nada, nós estávamos encarregues de vinte alunos e que nos desenrascássemos, e isto foi um constrangimento para mim, porque na minha expectativa iria haver uma auxiliar ou alguém a quem eu iria dizer: olhe, o menino está doente, ou o menino... aconteceu-me várias vezes, o menino vomitou na sala, alguém tem que vir limpar, calhava-me a mim limpar, ou o menino fez chichi, que acontece num primeiro ano, alguém tinha que o ir mudar e o lavar e calhava-me a mim, e eram coisas para as quais eu não estava desperta...

T – E as tuas colegas também faziam isso?

E2 – Não porque estavam com segundo, terceiro e quarto e isso não acontecia no segundo, terceiro e quarto...

T – Nunca houve um vomitado...nunca...

E2 – Não, normalmente, por sorte, quando eles vomitavam eram em alturas em que as auxiliares estavam. Eu calhou-me várias vezes...

T – Não te sentias preparada para esse aspeto funcional, mas ...

E2 - ... funcional que não tem propriamente a ver com o trabalho de professor...

T - ... pedagogicamente?

E2 – Pedagogicamente eu sinto que estava preparada para fazer o trabalho.

T – Sentias-te...

E2 – Com a continuidade tive alguns constrangimentos a aplicar aquilo que eu achava que era importante. Mas eu nunca senti propriamente... senti que os outros não me davam

⁴³ Nome da entrevistada

competências e que por isso eu sentia falta de competência, mas efetivamente eu não tinha essa falta de competência, é o que eu acho.

T – Mas o que é que tu sentias?

E2 – Eu sentia que era incompetente, que... que as pessoas achavam que eu não sabia nada do que ...

T – Sentias que eras incompetente por não te sentires preparada ou sentias-te preparada e não conseguias em ação?

E2 – Eu sentia que não estava... que não era competente porque não punha em ação tudo aquilo que eu achava que devia pôr. E se eu tinha conseguido fazer certo tipo de coisas e se eu era aluna de (...) ⁴⁴ no estágio, como é que eu como professora...(silêncio)

T – E foi por não te sentires preparada nessa parte de fazer a transição para a parte...

E2 - ...sim...

T - ... da vida ativa...

E2 – ...sim...

T - ... que procuraste aquele grupo de... de...

E2 - ...sim, exatamente.

T – Quem é que teve essa ideia de formar esse grupo?

E2 – O grupo nasceu porque todas nós sentimos esta necessidade, e começámos a vir às pinguinhas, digamos assim, à ESE, e de repente... calhou um professor dizer: olhem então venham à terça, venham ao não sei quê, e então à terça feira ficou, mas foi uma coisa... por necessidade, quase como uma comu... foi uma comunidade de prática que se criou, em que foi necessário ela criar... porque ao fim de um ano aaaa... eu come... eu tive (...) ⁴⁵, as outras tiveram que sair, o grupo acabou ao final do primeiro ano, teria sido muito interessante continuar...

T – Consideras que era mesmo como uma comunidade de prática?

E2 – Eu acho que sim.

T – Porque é que a defines...?

E2 – Acho porque isso foi criada de uma forma muito espontânea; aa tínhamos um relatório comum; tínhamos estratégias em comum; tínhamos um contexto que nos levava a termos a necessidade daquele grupo; tínhamos alguém que nos orientava; tínhamos pessoas de outros grupos da comunidade... de comunidades de grupos cooperativos do movimento de escola moderna, que também estavam neste grupo e por isso íamos

⁴⁴ Nota quantitativa

⁴⁵ Referência a um nível de graduação académica

bebendo a várias fontes e... e enquanto foi necessário teve o percurso normal de uma comunidade de prática e terminou quando teve que terminar. Tive pena que terminasse, mas efetivamente por uma questão de horário, de estar a trabalhar, de estar com (...) ⁴⁶ não deu para continuar e as minhas colegas também, ou porque se casaram, ou porque tiveram filhos entretanto e por isso foi toda uma condicionante que levou a que no ano seguinte... também por um lado porque já não sentíamos tanta necessidade de vir aqui fundamentar aquilo que fazíamos, mas por outro porque de facto ficámos sem tempo para o fazer. E mesmo ao longo do ano, numa fase inicial era todas as terças feiras, depois chegou per... para o final do ano, quando o trabalho começou a apertar porque eram as festas de final de ano e disto e daquilo, em maio, junho já começou a ser quinzenal e no início, numa fase inicial demorávamos quatro ou cinco horas aqui, e depois pouco a pouco a quantidade de horas que passávamos cá à terça feira era menor. Por isso também se notou uma evolução dos participantes naquela comunidade de prática.

T – Aaah já falaste também mas define bem quais eram as tuas principais preocupações em relação àquele grupo de alunos, no início quando começaste.

E2 – Que eles aprendessem a ler. A minha única e exclusiva preocupação era que eles aprendessem a ler, numa fase inicial...

T – Por causa da promessa que fizeste à mãe?

E2 – Não, não só, porque eu achava que num primeiro ano o que era visível para as pessoas... eu só iria ser boa se eles aprendessem a ler e a escrever. Se eles não aprendessem a ler e a escrever, por muito bons que eles fossem a matemática, por muito bons... que eles fossem a música ou a outra disciplina qualquer... o que é facto, e hoje em dia é o que eu continuo a achar, em termos de visibilidade e de imagem de um professor de primeiro ano, a imagem de marca é: ou põe ou não põe os meninos a ler. E é isto que os pais querem, e é isto que a direção quer e é isto que toda a gente quer.

T – Era essa a preocupação então que tinhas...E com os outros elementos?

E2 – No primeiro período essa era a minha grande preocupação. No segundo período sinto que a minha preocupação era: eles têm que ser bons aaa... ler e a escrever mas também têm que ser muito bons a matemática. E no terceiro período a minha preocupação é: eles todos têm que ser bons a tudo aquilo que eu faço dentro da sala de aula. Eu sinto que a preocupação foi... mas sinto também que a minha preocupação, ainda fosse para os alunos, era muito centrada na imagem que eu queria que as pessoas tivessem de mim, ou

⁴⁶ Referência a um nível de graduação académica

seja, o sucesso dos meus alunos era o meu sucesso também, era o meu reconhecimento que eu era uma boa professora. Se calhar a minha preocupação não era tanto do género: estão a aprender muito bem. Não, eles têm que aprender porque as outras pessoas têm de perceber que eu sou professora e eu sou boa naquilo que estou a fazer. Por isso as minhas prioridades estavam um bocadinho trocadas.

T – Aaah... o...o... a comunidade de prática, aquele grupo, que vamos chamar-lhe comunidade de prática àquele grupo que tu tinhas... era a única maneira que tu tinhas para controlar e resolver problemas e... e...

E2 - ... sim... era. Era esse e a professora (...)⁴⁷, que era alguém a quem eu também recorria muitas vezes por...

T - ... não fazia parte desse grupo?

E2 – Não. Por questões laborais não fazia parte do grupo. O grupo era composto só por três professores das metodologias e que adoravam o nosso grupo e e... curiosamente as...as professoras que lá estavam tinham sido as professoras que tinham tido melhores notas no final do quarto ano. E isso era uma das coisas que eles também queriam estudar: então o que é que é feito dos outros professores? Então estes que supostamente eram os bons alunos, que tinham os dezanoves e os dezoitos têm estas dificuldades e os outros não têm? Essa era uma das questões que se colocava...

T – Era só esse grupo que tinham, onde tu encontravas a forma de controlar e de superar aquilo? No contexto de escola não?

E2 – Não, no contexto de escola não tinha apoio nem procurava ter porque também não era com eles que eu partilhava as minhas dificuldades.

T – Aah... essas preocupações, essas dificuldades foram-se mantendo até ao... foram-se diluindo mas mantiveste até ao final do ano...?

E2 - ...sim...

T - ...embora ... já falaste...

E2 – ...numa perspetiva diferente, eu acho, mas as preocupações foram sempre as mesmas, portanto...

T - ...a aprendizagem, a tua imagem...?

E2 – Sim, e tanto que no final do ano eu fiquei satisfeita porque de facto eles tinham aprendido, o colégio achava que eu tinha feito um bom trabalho, os pais estavam muito satisfeitos e pronto até já estavam a dizer à instituição que queriam que eu continuasse...

⁴⁷ Nome de uma professora do curso de formação inicial

supostamente eu era para me vir embora e fiquei. Fiquei muito contente, mas depois quando eu comecei o segundo ano de trabalho (riso), as dificuldades mantiveram-se. O receio de falhar voltou a ser o mesmo, a preocupação em manter que os pais continuassem a gostar de mim era a mesma...

T – Quando é que isso ... conseguiste superar isso?

E2 – Eu acho que nunca consegui superar muito bem essa questão, muito honestamente. Ainda hoje, quando eu começo um novo ano de trabalho eu fico sempre a pensar se o ano irá ou não correr bem, se (hesitação) as coisas vão ou não vão correr bem, se de facto esta... eu ainda hoje questiono se esta é a profissão para mim.

T – Porquê?

E2 – (silêncio) Porque nem tudo aquilo que eu sonhava vir a ser ou vir a fazer com os meus alunos é efetivamente o que eu faço na sala. Ou por uma questão de facto não conseguir fazer na sala tudo aquilo que eu idealizava...

T – Como por exemplo...?

E2 - ...eu continuo a achar que ainda tenho um ensino muito centrado em mim. Isso é uma das coisas que me deixa preocupada. Continuo a sentir que ainda não lhes consigo... que eles ainda não são verdadeiramente participantes no processo de avaliação, que é uma das coisas que eu tenho mais dificuldade: é na questão dos alunos terem noção de quais é que são ass... as suas dificuldades e o que é que têm de fazer para as superar. Aaah continuo a ter receio de fazer muitas incoerências dentro da sala, que é uma das coisas que eu sempre critiquei nos meus professores, de falar uma coisa e depois fazer outra. Aaah essa é uma das grandes preocupações, ainda hoje, a questão da incoerência.

T – Gostavas de ter aulas observadas para depois fazer uma reflexão sobre?

E2 – Gostava. Eu gostava de ter aulas observadas, gostava de ter... de ter um apoio, alguém que entrasse na sala e que acompanhasse o meu trabalho e que nem que fosse para me securizar e dizer: ó (...) ⁴⁸ eles estão com dificuldades, ou: eles não estão a perceber, ou: está a correr tudo muito bem, mas estás a ir no bom caminho é esse o caminho... Não estou à espera que me deem receitas, não é isso. Eu acredito que quando eu entro na minha turma A ou quando eu entro na minha turma B, por muito que eu tente fazer o mesmo trabalho... claro que eu adapto aos contextos e consigo perceber logo ali que se eu dou aulas às duas turmas que... que o trabalho não... não vai poder ser igual. Mas era

⁴⁸ Nome da entrevistada

importante para mim ter alguém, primeiro a quem eu reconhecesse competência, também não pode ser qualquer pessoa a fazer aquele apoio...

T - ...aos teus pares reconheces competência?

E2 – Nos meus pares atuais?

T – Sim.

E2 – Aap (sorriso)... nalguns.

T – Porque falaste que trabalhas muito agora... vamos falar um bocadinho do segundo ano⁴⁹, já voltamos ao primeiro. Falaste que trabalhas em pareceria, em par pedagógico, não é?

E2 – Sim.

T – Foi par pedagógico foi a experi... a expressão.

E2 - Sim em par pedagógico. Este é o segundo ano.

T – É o segundo ano. Trabalhando em par pedagógico não há oportunidade porque estão as duas ao mesmo tempo ocupadas a trabalhar?

E2 – O ano passado era porque não tínhamos horário, tivemos logo um problema, outra vez, do método de iniciação à leitura e à escrita, porque eu gosto muito da minha colega, nós damo-nos muito bem, mas em termos profissionais não nos entendemos. Ela está... está habituada a um ensino muito tradicional, já é professora há sete ou oito anos, tirou o curso no (...) ⁵⁰. Aah tudo o que falamos sobre as novas abordagens do programa é novo. Compreendo perfeitamente que tenha algum receio e... mudou-se para este colégio e para ela foi muito complicado o ano passado, quando a diretora lhe disse que íamos seguir o método interativo eee... não teve formação para isso. Aaah...

T – Por isso é que tu estás com a parte da língua... da língua materna, da língua portuguesa?

E2 – Sim. Na entrevista perguntaram-me como é que era a iniciação à leitura e à escrita. Então eu... eu gosto muito de matemática e sinto muito a falta de trabalhar matemática, porque eu acho que... esse é um dos problemas que me está a levar a... a saber se este é ou não o colégio para mim, porque eu...

T- ... que é a monodocência... a questão da monodocência?

E2 – É a questão da monodocência e a questão da integração curricular. O que é facto é que, de facto, eu acredito piamente no projeto educativo do colégio, acho por exemplo que desenvolve muitas competências. Tive um problema o ano passado com a questão da

⁴⁹ Queria dizer segundo conteúdo de trabalho

⁵⁰ Nome de uma escola de formação de professores

avaliação porque eram as fichas trimestrais e mensais e eu não concordo nada com isso. Este ano já conseguimos mudar, já estamos a avaliar por competências, temos um portfolio de avaliação que vai refletindo o trabalho do... dos alunos, depois de ter sido feito quase a ferro e fogo por eu... por mim e por outras colegas do colégio. Aaah continuo a sentir que às vezes falo uma língua estrangeira dentro do meu grupo de trabalho e confesso que ao fim de cinco, quase, sinto-me farta... estou farta de ser diferente e este é o meu maior receio.

T – O que é tu sonhavas... para a tua profissão, como professora?

E2 – Eu sonhava ter um grupo de colegas que partilhasse a mesma filosofia de ensino que eu. Quanto mais não seja para eu ter a certeza que aquilo que eu defendo não é utópico, que é possível de fazer.

T – Mas não... não fortaleceste essa tua certeza, nem sequer naquele grupo de... de...?

E2 – Sim, fortaleci, só que o que é facto é que agora tenho uma dessas pessoas no colégio, que sente o mesmo que eu. Aah tenho outras colegas do grupo, são um grupo de... dois... quatro...espere aí: quatro e quatro oito... nove, dez, onze, doze, treze, catorze... somos catorze professores, mais duas de apoio, mais a diretora pedagógica, somos um grupo grande... aaah e ainda esc... das dezasseis professoras a maior parte foi formada na escola (...) ⁵¹, eu não tenho nada contra a escola (...) ⁵², mas de facto faz um ensino muito tradicional e, perdoem-me a expressão, mas as pessoas quase que saem quadradas, no sentido que estão formatadas para trabalharem daquela forma e acham que o ensino continua a ser uma coisa individualizada, em que cada um supera as suas dificuldades e que não tem que partilhar com o outro, são muito competitivos entre eles... esta não é a escola em que eu acredito.

T – Cada um supera as suas dificuldades – os professores?

E2 – Não, não, estou a falar dos professores... da relação...

T- ...dos alunos...

E2 - ... da relação que estabelecem com os alunos, eee... e acham que o facto de lhes transmitir muitos conhecimentos e de eles saberem muita coisa, muitos conhecimentos e cumprirem integralmente o programa é sinal que os alunos são bons. Não é assim que eu entendo. Eu acho que de facto os conhecimentos são importantes, mas todo o processo que se faz para chegar a esses conhecimentos faz toda a diferença. E...à... ainda que eu

⁵¹ Nome de uma outra escola de formação inicial de professores

⁵² Idem

fale disto com alguns professores e mesmo com o meu orientador de (...) ⁵³, que partilha a mesma... acredita nas mesmas coisas que eu e ainda que esse professores me façam acreditar que é possível e que... e que há escolas assim, eu nunca passei por nenhuma e...

T – E o que é que tens de fazer para superar isso?

E2 – É assim: os meus pais acham que está na altura de eu me fazer à massa, e é uma coisa que eu não tenho feito para isso, aaah... eles são capaz de engolir muitos sapos. Sou capaz de fazer muita coisa, mas estar na sala de aula a fazer um trabalho com o qual eu não me identifico, não dá para mim, por isso eu nunca me candidataria para ir dar aulas num (...) ⁵⁴, eu sabia, à partida, que não era escola para mim e daí de eu ter tido a preocupação, neste... desta vez, ter ido ler o projeto educativo. Agora sinto que é um colégio muito grande que vai do (...) ⁵⁵, que tem muitas incoerências, muitas falhas, também tenho sido alertada por algumas colegas que eu não posso querer tudo num ano, que este é só o segundo ano do projeto, e que ainda há muita coisa a fazer. Sou das pessoas que acho que para se criticar tem que se estar dentro para se mudar as coisas, por isso se eu sair daquele colégio, a partir do momento em que eu sair acabou-se, não vou dizer mais qualquer comentário, mas enquanto eu estiver no colégio claro que eu vou tentar tudo para que as coisas mudem, mas a escola que eu idealizei não é a escola ainda hoje que eu tenho, não.

T – Mas já te sentes professora...?

E2 – (hesitação, silêncio)

T - ...firmemente, porque começaste a sentir-te professora quando os teus alunos começaram a ler...

E2 - ...sim... aah... eu sou professora e eu sinto-me professora, claro que sinto mais professora quando percebo que os meus alunos estão a ter sucesso e que não têm dificuldades e que estou a fazer um bom papel. Mas quando eles têm dificuldades ou quando os pais me põe em causa, que continua a ser um dos meus grandes problemas, são os encarregados de educação, aaah... vacilo e pergunto-me se isto é bom para mim...

T – ... põem-te em causa em que perspetiva?

E2 – Eu tive muitos problemas o ano passado, no colégio...

T - ... o primeiro ano, outra vez...

⁵³ Referência a um grau académico

⁵⁴ Nome de colégio que tem escola de formação inicial de professores

⁵⁵ Abrange vários níveis de ensino

E2 - ... sim. Aaah eu fiz o método interativo, porque na turma (...) ⁵⁶, da qual eu sou responsável da turma, porque a divisão é: há quatro turmas de cada ano, e... e a A e a B trabalham em parceria, a professora da B dá matemática na A e a professora da A dá língua portuguesa na B, sendo que a professora da (...) ⁵⁷ está responsável por tudo o que se passa com aquela turma, e eu estou responsável pela da (...) ⁵⁸. O ano passado o par pedagógico que me calhou, a minha colega foi despedida no final porque descobriu-se que andava a falar mal de mim aos pais, era da (...) ⁵⁹, não concordava com o método que eu estava a utilizar e em vez de defender o meu trabalho à frente dos pais dizia que de facto este método era utópico e que não preparava bem os alunos e tive imensos problemas de os pais exigirem à direção que me despedissem, que eu... fizeram queixa de mim...

T – Como é que reagiste a isso?

E2 – Mal.

T – Mas qual a...

E2 – Mal porque me senti traída por uma colega de trabalho que sempre à minha frente tinha dito que estava tudo a evoluir muito bem, que confiava no meu trabalho e que no final do segundo período, quando disse que achava que eu andava a brincar e a patinar com dois alunos dela, porq... e que eles iram chumbar porque estavam com dificuldades e que era uma vergonha eu estar com...

T - ...chumbar no primeiro ano?

E2 – Sim. Disse-me que não ia admitir que alunos da, dela passassem com as dificuldades que estavam a ter a português, quando esses alunos nem sequer estavam a ter dificuldades. A dificuldade que ela dizia era o facto de não terem uma caligrafia tão bonita, de às vezes sujarem alguns trabalhos e de lerem de uma forma menos fluente, do que os outros, que para mim isso não era um drama.

T- Porque é que achas que ela tinha essa atitude?

E2 – (silêncio) Não sei. Aaaah... as minhas colegas acham que ela teve imensos ciúmes da relação que eu estabeleci com a minha diretora pedagógica, porque ela sempre apoiou o meu trabalho.

T – É a tua figura de apoio lá na... no colégio?

E2 – É a minha figura de apoio mas não é a minha figura de referência. É... apoia-me em tudo o que eu faço na sala e conf... confia plenamente no meu trabalho. Mas de facto em

⁵⁶ Designação que identifica a turma da entrevistada

⁵⁷ Designação que identifica a turma do par pedagógico da entrevistada

⁵⁸ O mesmo que na nota 56

⁵⁹ Nome de uma escola de formação inicial

termos de apoio, efetivamente de me dizer: não (...) ⁶⁰ não vá por aí ou faça isto ou faça aquilo, não diz. Para ela está sempre tudo bem o que eu faço. Por um lado também não me ajuda...

T - ... precisavas de uma filtragem?

E2 – Sim. Porque para mim foi novo o facto de não estar co... o dia inteiro com a turma e de português estar completamente desgarrado. Enquanto que na minha turma ainda consigo fazer um trabalho com sentido, no sentido de... pa...pa... passe a redundância, de os conhecimentos estarem minimamente integrados, na outra turma é muito difícil porque eu só lá vou umas horas dar português. E isto é uma das coisas que me faz mais aflição, que é: eu não consigo integrar, em termos de primeiro perio... de primeiro ciclo os conhecimentos, quando os alunos têm dificuldades no número de horas que eu tenho é muito difícil dar apoio a esses alunos porque eu não consigo roubar a nada eeee mmm eeee e é para mim é complicado lidar com o facto de sentir que estou de pés e mãos atadas e que por muito que eu queira me esforçar e por muito que eu queira dar a volta à situação eu não consigo.

T – Quer dizer: tu ao fim e ao resto és responsável por um grupo de alunos sobre o qual não tens toda a responsabilidade?

E2 – Sim.

T – E isso para ti é difícil de gerir?

E2 – É.

T – No ano passado foi mais...

E2 - ... foi mais porque tive pais a fazerem baixo assinados para eu me ir embora, na turma (...) ⁶¹

T – Mas tu chegaste a fazer reuniões conjuntas, no ano passado com os pais?

E2 – Sim, cheguei. Tive pais que à minha frente estava tudo muito bem e que depois iam falar com a psicóloga que eu tinha dito que os alunos deles... que os filhos deles eram os piores alunos da sala. Tive pais a escreverem à diretora a dizer que era bom elas me despedirem porque tinham mandado queixas para o ministério que o que eu estava a fazer não estava fundamentado.

T – E a diretora, a direção?

E2 – A direção fiscalizou o meu trabalho, porque... nunca me disse nada a não ser no final do ano, quando me disse que tinham ido à sala buscar dossiers, materiais sem eu

⁶⁰ Nome da entrevistada

⁶¹ Identificação da turma da colega, onde a entrevistada só trabalhava língua portuguesa

saber e tinham levado ao conselho de... de direção do colégio que é composto pelos donos do colégio, conselho pedagógico, toda uma orgânica que eu ainda me estou a habituar, porque estava habituada a um colégio muito pequeno, aaah, que por um lado mostrou o meu trabalho e que fez com que a direção tivesse confiança, mas por outro levou a que a minha diretora pedagógica várias vezes entrasse na sala para ver, que a diretora do colégio às vezes entrasse na sala para ver o que é que se estava a passar e coisas assim.

T – Tu se so.. se tivesses sabido tinhas proposto observarem as tuas aulas?

E2 – Tinha. Tinha.

T – Se tivesses sabido dessa hesitação...

E2 – Tinha. Eu acho que tinha proposto, mas também tinha proposto que houvesse alguém que me apoiasse e que discutisse comigo essas aulas no final e nunca houve esse... esse apoio

T – Portanto... que fizessem aqueles ciclos de supervisão, não é?

E2 – Sim, exatamente.

T – Mas escuta uma coisa...como é que tu no final do ano letivo te sentiste em relação ao desfecho da situação?

E2 – Foi horrível porque tive de ir à diretora conversar sobre o que se tinha passado durante o ano e senti-me mal porque tive que estar a falar de uma colega que não estava presente, isso foi uma das coisas que me incomodou muito, com a diretora a fazer-me imensas perguntas que me deixaram aaa mm constrangida, porque eu não gosto de falar mal das pessoas e acho que...se era para termos tido o género de conversa que tivemos o mais simpático era estarmos todas juntas aaa e por outro lado, porque eu custa-me sempre, ainda que eu achasse que a minha colega estava... que era um bocadinho mal formada e que se calhar andava a falar mal de mim aos pais, eu não tinha a certeza. E depois quando vi os e-mails (riso) que foram trocados... contra factos não há argumentos, não é? E senti-me muito traída, porque era alguém com quem eu tinha até estabelecido uma certa relação de amizade.

T – E não sentiste te sentiste reforçada no final...

E2 – Não.

T - ...pela, pela posição da direção?

E2 – Eu sei, toda a gente diz isso, as minhas colegas agora dizem isso, mas não, não me sinto reforçada, sinto-me mal, continuo-me a sentir mal porque continua a haver

problemas na turma (...) ⁶² este ano com pais, do género: não não vamos fazer as provas de aferição este ano...

T - ...os testes intermédios...

E2 -os testes intermédios, porque o colégio decidiu não fazer, os pais entraram em massa a ligar para o colégio a dizer que se o colégio não tem a certeza na professora e se acha que os alunos não estão preparados para os testes intermédios que me despeçam, quer dizer: acharam que os meninos não fazem testes intermédios...

T - ... os testes intermédios são nas duas disciplinas, quer dizer...

E2 - ... sim, mas eles acham, o ridículo da coisa é que eles acham que os meninos não vão fazer testes intermédios porque o colégio acha que eles não estão preparados, logo a professora é incompetente, se eles não estão preparados, a professora é incompetente, ou seja, nós queremos que os nossos filhos façam testes intermédios. A minha diretora do colégio diz que eu tive o azar de ter pais mal formados. Se calhar por um lado eu... se eu acreditasse nisso até me sentia melhor. (sorriso)

T - E não vês nenhu... não vislumbras nenhuma estratégia para conseguir...

E2 - ... dar a volta aos pais?

T - ...sim... não é dar a volta aos pais é mostrar aos pais ou tentar mostrar aos pais e provar que eles estão enganados...

E2 - Isto começou logo mal no início quando o colégio não definiu diretamente aos pais qual é que ia ser o método de iniciação à leitura, não houve um, um, uma reunião inicial para explicar aos pais e e de facto há alturas que eu questiono se este é o método melhor quando se trabalha nestes moldes. Esta é a maneiras que eu acredito que eu acho que os meninos vão aprender e é assim que eles vão, que eles vão lá. Mas, de facto, com sete horas e meia por semana, que dá uma hora e meia por dia, se tanto, para meninos desta idade é pouquíssimo para trabalhar a língua portuguesa, pelo menos é da maneira que eu acho, acho que é muito pouco.

T - Então esse método de para pedagógico para ti...

E2 - ...não está a funcionar. O ano passado no final do ano a direção questionou se valia a pena voltar à monodocência e aí eu tive uma atitude que ainda hoje me envergonho, foi: nós estávamos dez pessoas dentro de uma sala, a diretora pedagógica já sabe, à partida, que eu não me estou a identificar com isto e perguntou se nós achávamos se não devíamos voltar à monodocência de primeiro e segundo ano, depois terceiro e quarto fazer par

⁶² Identificação da turma da colega, onde a entrevistada só trabalhava língua portuguesa

pedagógico, e eu não tive coragem de dizer que (pausa) sim, porque toda a gente disse não, isto está a correr bem e se calhar as pessoas que se sentem que isto não está a correr bem são aquelas que não tiveram um bom para pedagógico, ou seja, as pessoas deram a entender do género: como tu não tiveste uma professora que defendeu o teu trabalho em frente dos pais, se calhar por isso é que tu sentes isso, aaah e eu depois de ouvir toda a gente a dizer que não queria mudar eu abster-me.

T – Mas é a primeira experiência de par pedagógico que o colégio faz?

E2 – É. O colégio é novo, está a fazer, e então...

T- ... o colégio, a estrutura, porque aquilo é uma estrutura, aquilo será uma dependência de...

E2 - ...não, não...

T – ...é um colégio mesmo novo?

E2 - ... a única coisa que tem dependência dos (...) ⁶³ é a pedagogia (...) ⁶⁴. Agora em termos de estrutura em si não tem. Aaah e mmm o pré-escolar está fundamentado no movimento da escola moderna, ou seja, os meninos que nos chegam dos cinco anos, têm, desde os três anos, movimento da escola moderna, e depois caem num primeiro ciclo que ainda não está organizado, que tem professores que acham que as fichas é o que é, que cartilha era o melhor e... pronto, por aí fora.

T – Como é que vocês planificam as aulas? No, no teu primeiro ano planificavas em casa exaustivamente, nunca tiveste nenhuma orientação, no teu grupo...

E2 - ...e agora continua igual.

T – Naquele grupo de trabalho vocês não chegavam a planificar, aquele grupo de trabalho no primeiro ano?

E2 – Planificávamos sim, planificávamos, quer dizer, ponderávamos a estratégia, não estávamos propriamente a planificar competências, não sei quê...não vamos as estratégias...

T – E nunca te ocorreu perguntar: vocês fazem a planificação diária exaustiva?

E2 - ...foi no final do ano...

T - ... que te ocorreu perguntar...

E2 – ...que eu perguntei, porque eu disse que estava muito cansada

T - ...naquele grupo, no teu grupo?

⁶³ Referência a uma ordem religiosa

⁶⁴ Pedagogia inerente à ordem referida anteriormente

E2 – Sim, sim, foi no final... eu nunca partilhado isso aqui com o grupo, porque pensei, eu pensava que toda a gente, assumia que toda a gente fazia aquilo. No final do primeiro ano...

T - ... pensavas que fazia o gru... as pessoas do grupo e as colegas do colégio? (risos)

E2 - ...qualquer pessoa...todas as pessoas faziam isso. E e e pois, quando eu contei isto lá toda a gente se começou a rir. E eu trago o dossier e disse assim: ó professor eu queria só...

T - ... mas podes sempre aproveitar esse material para fazer um livro, para escreveres um livro.

E2 – (silêncio) Eu deitei tudo fora...

T – Foi?

E2 – Deitei tudo fora, quando, quando acabou o primeiro ano eu estava tão farta daquilo... que eu pensei: ah tenho tudo no computador deitei isto tudo fora, só que foi no, na altura em que...

T - ... o computador foi-se...

E2 - ...foi, eu perdi tudo o que tinha no computador. Aaah tenho algumas coisas de colegas a quem eu passei algumas coisas que depois me mandaram, mas não tenho tudo e lembro-me ness... (risos) eu cheguei aqui á ESE com o dossierzinho e perguntei: ó professor eu estou aqui com uma dificuldade a pôr aqui as coisas do da avaliação. E quando ele olha... diz-me que tu não estás a fazer isto desde o início do ano. E eu: porquê está mal? E ele ri-se e diz: ninguém faz isto. E eu: fazem, fazem! Então espera: ó (...) ⁶⁵ estás a fazer isto (palavra que não se percebe)? Não. Não nós não fazemos isso, nós fazemos um plano e começou-se a tudo a rir. E eu: ok, eu vou perguntar na escola se é assim mesmo que está toda a gente a fazer. Lembro-me que na última reunião do primeiro ano eu perguntei: olha eu queria só colocar uma questão. E mostro os dossiers todos. Ficou tudo assim: mas que dossiers são esses? E eu: então, são das minhas planificações diárias, de isto e isto e isto. Ficou tudo a olhar e disseram: nós não fazemos isso.

T – E foi só aí que tu percebeste...

E2 - ... foi só aí que eu percebi.

T – Portanto planificavas absolutamente sozinha no primeiro ano...

E2 – Tudo.

T – E agora como é que fazes?

⁶⁵ Nome de uma colega da formação inicial que também fazia parte do grupo de trabalho a que a entrevistada chama comunidade de prática

E2 – Agora não tenho tempo para planificar. (riso)

T – Pronto.

E2 – O que é ainda pior. Planifico em termos semanais, mas, por exemplo, ainda não tenho o meu plano anual feito, que é uma coisa...

T – ...também estamos no início do ano letivo...

E2 - ... sim ,mas...

T - E o ano passado?

E2 – No ano passado foi terrível porque até ao final do ano nós chegámos a fazer planificações, estava sempre a trabalhar em... e este ano tam... estamos a tentar fazer isso...

T - Estando em par pedagógico seria ainda mais necessário planear-se o trabalho, não?

E2 – Só que é muito complicado ter tempo para planear um trabalho. Nós agora temos uma reunião por par pedagógico uma vez por mês, o que não dá. E ninguém fica lá depois das quatro e meia para...

T – E no teu segundo e terceiro ano, continuaste a planificar sozinha?

E2 – Sim.

T- De uma maneira mais simplificada como já explicaste que fizeste no final do primeiro ano...

E2 - ... sim...

T - ... e agora então nem tempo tens para planificar...

E2 – ... não, nem tempo tenho para planificar, porque na altura era... estava a terminar a minha (...) ⁶⁶, dou explicações e agora eu não consigo ficar até tarde como ficava nos anos anteriores. Chega aí às onze... também porque eu dantes me levantava mais tarde, como estava perto de casa, saía de casa às nove e um quarto, dava aulas às nove e meia, agora dou aulas às oito e meia tenho de estar no colégio às oito, porque senão já não consigo entrar com o carro porque há uma grande confusão, o que implica sair de casa a um quarto para as oito e estar a pé a um quarto para as sete, sete horas, o que leva a que eu, por volta das onze da noite... isto já não funciona. A minha cabeça já não dá e ando constantemente com dores de cabeça, o que me leva a nesta fase, por exemplo, que eu acabei de entregar a minha (...) ⁶⁷ está a ser muito complicado para mim dar aulas, porque eu sinto-me muito, muito cansada, quase tão cansada como no meu primeiro ano de trabalho.

T – Porque tens muita acumulação de coisas a fazer...?

⁶⁶ Trabalho final para obtenção de grau académico

⁶⁷ Idem

E2 – Sim.

T – Já me disseste que até equaci... às vezes questionaste se esta será a profissão para ti...

E2 – Sim.

T – E falaste que... porque não fazes, não consegues fazer tudo aquilo que achavas que...

E2 - ... sim...

T - ... devias fazer...

E2 - ... sim...

T – Quais são as principais diferenças, as diferenças ...

E2 - ... mais...

T - ... fundamentais aah que notas entre o que fazes e o que achavas que devias fazer?

E2 – Sinto que a gestão da sala ainda está muito nas minhas mãos e quando eu tento ser um professor orientador, como sempre achei e como sempre me apregoaram na ESE, aah não o consigo fazer totalmente.

T – Nem com aquele grupo que levaste do primeiro ao terceiro?

E2 – Nesse consegui fazer, mais do que agora.

T – E agora qual é o motivo porque achas que não consegues?

E2 – Não há tempo.

T - ... e a turma não é só tua...?

E2 – E a turma não é só minha e nota-se uma grande diferença, por acaso era uma coisa que estava a partilhar hoje com a minha colega, porque eu disse-lhe que estava muito desmotivada. A colega que agora assumiu a turma (...) ⁶⁸ tem sido um grande apoio e tem, tem, partilhado comigo os problemas dos pais e sente-se mal cada vez que tem de falar comigo porque sabe e diz-me que de facto eles acham que eu sou uma incompetente, tem essa noção, aah, eles no geral, não é, não estou a dizer que são todos os pais da turma (...) ⁶⁹, mas uma grande parte, aah e ela diz que quando vem trabalhar na minha turma nota-se perfeitamente que esta turma (...) ⁷⁰ é um bocadinho à minha imagem, no sentido que são muito organizados, aah são alunos muito participativos e muito motivados para a aprendizagem. Claro que eu tenho alunos com dificuldades, tenho, e que me deixam muito preocupada, mas no geral a turma está bem. Mas se eu comparar, que é uma das coisas que eu faço sempre, por muito que eu tente não fazer, se eu comparar a turma que eu tenho agora com a turma que eu tive durante três anos, não há comparação possível.

⁶⁸ Designação da turma do par pedagógico

⁶⁹ Idem

⁷⁰ Designação da sua turma

T – Quais são os fatores que tu achas que levam a isso?

E2 – Para já a questão...

T - ... para já os alunos são diferentes...

E2 – ... os alunos são diferentes...

T - ... o contexto é diferente...

E2 - ... o contexto é muito diferente. O meu primeiro contexto era um meio económico-social baixo e agora é de um nível económico-social muitíssimo alto. Aaah e por isso o tipo de problemas que eu estou a ter com estes pais nem se compara com o tipo de problemas que eu tinha com os outros. Não há também comparação possível.

T – Qual é a grande diferença?

E2 – São pais que, no meu ponto de vista, por muito dura que esteja a ser, são mães que não têm nada para fazer e por isso têm muito tempo para andarem com minhoquices que as minhas mães que trabalhavam nunca poderiam ter tempo sequer de pensar. Depois são pais muito de “complô” que na minha turma não havia, os pais davam-se bem, mas não eram amigos de festas nem frequentavam a casa uns dos outros nem andavam cá preocupados em falar bem ou mal da professora nas festas de anos dos filhos e que aqui há. Depois neste são pais que comparam com todos os filhos de amigos que têm, e que no outro não acontecia. Aaah são pais que acham que como pagam ali um bom dinheiro para os filhos terem ali, os filhos é garantido que vão ter sucesso, se for possível deixam ali os filhos e nem se precisam mais de preocupar com o resto, o colégio vai ter que fazer tudo. Aaah e depois são pais que eu sinto que nem sequer leram o projeto da escola, porque se não saberiam, à partida, que para nós é tão importante aquilo que eles aprendem em termos académicos como as atitudes que eles têm dentro de sala de aula, porque para mim é grave chamar um pai à sala para lhe dizer que o filho não tem vontade de aprender, está constantemente a ter que ser chamado à atenção para perceber que está em sala de aula e que há comportamentos que não se têm e eu consigo entender que há meninos na turma (...) ⁷¹ que têm certas atitudes que não tinham o ano passado e que este ano está pior porque têm ouvido coisas dos pais em casa em relação a mim que não é muito agradável e que é normal que eles depois percam um certo tipo de respeito, enquanto os pais não perceberem que a dizer a um filho que não concordam com as coisas que a professora faz e que a professora não é competente não os estão a ajudar, é difícil e, por isso, neste momento a minha grande preocupação está em torno dos pais, que no outro colégio numa

⁷¹ Designação da turma do par pedagógico

fase inicial estive, mas que depois deixou de estar. Eu estava a predisposta ou eu estava habituada a ter num primeiro ano, um primeiro período muito difícil, em que os pais criticassem tudo e mais alguma coisa, e o meu primeiro período do ano passado foi muito tranquilo, o segundo e terceiro foram terríveis.

T – Foi atípico?

E2 – O que é atípico, para mim. Por isso daí ter ficado... Quero acreditar que este ano, como estou a ter tantos problemas no primeiro...

T – Não consegues... tu estavas a dizer que começou mal quando perguntei em relação às estratégias quando tinha começado, estratégias para conseguires superar essa dificuldade de confiança...

E2 - ... eu não tenho vontade de me reunir com este pais, porque eu também não tenho, tal como eles não têm confiança em mim eu também perdi toda a confiança, quando à partida eu me reúno com pais e os pais saem da minha reunião a dizerem coisas que eu não disse a outros educadores do colégio... (silêncio) é muito complicado.

T – E uma reunião partilhada com outra pessoa, outras pessoas do colégio em que confies?

E2 - A questão é que a direção também não está a ajudar, porque a direção foge destes pais. Não querem reuniões conjuntas, não querem reuniões... e eu sou muito honesta também, eu também não me apetece muito reunir com estes pais, se calhar era importante, mas não me apetece reunir. Para já sozinha não me vou mais reunir com estes pais porque estou sujeita a que digam coisas que eu não disse e, por isso, uma das coisas que eu disse no final do ano passado é: tudo bem, se a direção quiser que eu me reúna com os pais eu reúno, desde que esteja presente alguém do colégio. E foi a minha sorte que no ano anterior a diretora pedagógica esteve sempre, porque se ela não estivesse era a minha palavra contra a dos pais, e pronto e ia ser complicado perceber quem é que estava a falar verdade, ainda que o colégio até pudesse acreditar perfeitamente na minha competência, não é, mas era a palavra de uns contra os outros.

T – Há bocadinho estavas a falar nas diferenças fundamentais entre o que pretendi... entre o que achas que devias e o que és. Estavas a falar que era o o o aah o aspeto do quereses ser mais professora orientadora...

E2 - ...sim...

T - ... e...

E2 - ... a questão de ser mais orientadora, a questão de, por exemplo, eu ainda não consegui na minha turma de, este ano, a questão das listas de verificação que eu acho que

era importante eles terem a noção do que é ... quais é que são os critérios e quais é que são as competências que eles têm que adquirir, eu ainda não consegui fazer este trabalho, aaahhh...

T - ... este ano, mas o ano passado fazias?

E2 - Não...

T - Com esta turma nunca fizeste?

E2 - Com esta turma nunca consegui fazer. Só agora estou a conseguir fazer conselho de turma porque o ano passado nunca consegui fazer e e está a começar a dar frutos, mas sinto que passo a vida a correr e que para eles e para mim está a ser muito desgastante, para conseguir fazer tudo o que eu acho que é importante, quer em termos de trabalho de texto, quer em termos gramatical, que há uma altura em que trabalhamos a gramática, quer em termos de projetos, propriamente para ter em sala de aula. Uma coisa que eu sempre fiz foi a hora do conto todos os dias, não consigo fazer a hora do conto todos os dias porque senão acaba a hora de português e acabou-se, consigo fazer a hora do conto uma vez por semana, se tanto; aaah oficina de escrita, em termos de produção de texto consigo fazer uma por semana, quando eu chegava a fazer duas e três e o tempo rendia e dava tempo de fazer oficina de escrita, de corrigir e de melhorar o texto, aqui numa semana não consigo fazer; livros e leituras foi uma coisa que eu comecei este ano que é, era, já fazia, que sempre fiz desde o primeiro ano e que só agora no segundo ano estou a fazer, que é os alunos prepararem livros para apresentarem ou prepararem um texto que vêm apresentar, até para dar a questão da da da questão da parte social, não é, de que é a função da leitura, da comunicação e só agora estou a conseguir fazer e num mês vai dar para dois alunos por semana, o que é irrisório. Apresentação de produções também era algo que eu fazia todos os dias, comparando as turmas e que eu não consigo fazer. Consigo fazer o "ler e contar e mostrar" uma vez por semana, se tanto e é dois alunos de cada vez, ou seja, as estratégias para serem feitas no colégio são a um ritmo muito mais lento, que depois em termos de...

T - ...resultados...

E2 - ... resultados...

T - Então tu consideras que, apesar de, daquele contexto do primeiro colégio, de tu teres de romper com muitas barreiras mas realizaste, realizaste mais...

E2 - ... era muito mais autónoma, realizei muito mais que agora. Depois aqui há a questão de, no outro colégio, ainda que eu me queixasse de falta de apoio, o que é facto é que eu

tinha de decidir as coisas e decidia, ponto final. E as coisas avançavam. Neste colégio tudo pa...

T – Tu acabaste por conseguir encontrar, entre aspas, adeptos...

E2 – ...exatamente...

T - ...entre as colegas...

E2 - ...aqui tudo o que é para decidir tem que ser em reunião, tem de se esperar pela reunião de quarta feira, tem de se esperar que... eu nunca me reuni tanto, nem nunca tive tanta burocracia...

T - ...a reunião de quarta feira é a tal reunião...

E2 – ...é a reunião...

T - ... de par pedagógico?

E2 - ... primeira quarta feira do mês - par pedagógico; segunda quarta feira do mês – reunião de ano; terceira quarta feira do mês – reunião de ciclo, que é quando se passam as informações e a última quarta feira é de formação, formações gerais.

T – E essa reunião de formação tem sido útil?

E2 – É de formação geral, pode ser de várias coisas, o ano passado tínhamos formações, praticamente quase todas as semanas, e sábados e tudo, por isso também foi outro ritmo alucinante. Este ano tentaram controlar isso. Aaah são muito projetos e muita coisa que nós achamos que é importante, mas que depois temos que selecionar e essa seleção é difícil, e eu sinto-me muito, muito pouco autónoma dentro de sala de aula. Por um lado eu não gosto de ser clone de ninguém, e acho que o trabalhar em equipa não quer dizer que temos de fazer tudo igual. Mas para não termos os problemas que tivemos o ano passado de comparação de turmas e a turma (...) ⁷² acabou por fazer grandes problemas com a (...) e a (...) ⁷³, a dizer que a minha colega era mais tradicional e que fazia coisas que eu não fazia, e exigem que este ano se façam ditados, e que eles têm de copiar, tens de fazer muitas cópias e que têm de escrever vinte vezes a mesma palavra, coisas com as quais eu não me identifico e que acho que não é por aí o caminho, e que vou bater o pé e que depois as minhas colegas dizem que eu não cedo, porque eu acho que não tenho que ceder em certo tipo de coisas, lamento que os pais não concordem, mas não pode ser por aí o caminho, eu não posso fazer as coisas com medo que os pais não venham a gostar ou... quer dizer nós...

⁷² Designação da turma do par pedagógico

⁷³ Designação de outras duas turmas que também são par pedagógico

T – São outros tipos de muros, não é (...) ⁷⁴?

E2 – Sim são outros muros que eu não estava habituada e que com o qual eu não... não tive ainda uma aprendizagem para os conseguir dar a volta. Os meus pais dizem-me: caramba, sempre estiveste em contextos complicados, porque é que agora não estás a conseguir dar a volta? Porque agora está a ser muito mais difícil do que sempre. Porque eu não consigo dar a volta, não há espaço de tempo no horário para eu conseguir dar a volta e contornar os alunos sem... com dificuldades; não consigo resolver as coisas sozinha porque tudo tem que ir a uma direção e tudo tem que ter uma linha, porque isto é um colégio que vai dos três anos ao décimo segundo, que era uma coisa que eu não estava habituada; quando eu tinha problemas ia bater à porta da diretora, quer ela dissesse sim, quer não o assunto estava resolvido, agora tenho que esperar que chegue o papel a não sei quem, que ir ali para não sei quê. Há todo um sistema que leva a que as decisões sejam muito mais lentas, e chovem e-mails... Por dia nós lemos entre vinte a trinta mails, cada, cada professor, quer dizer, é que é o trabalho de professor, é o trabalho de secretaria, é o trabalho disto e daquilo...

T – Muitas burocracias?

E2 – Muitas. Para tudo é preciso um papel, para a visita de estudo tem que se preencher um papel para ir para a visita de estudo, tem que se preencher um papel se vem da visita de estudo; se há um projeto faz-se o projeto, tem de se avaliar o projeto, tem de se escrever aquilo que foi feito e não sei o quê... ta ta..., não que eu não ache que isto não seja importante, mas dada toda a questão à volta do colégio que se tem de fazer, é muito complicado.

T – E acaba por tirar muito tempo a...

E2 - ... tira muito tempo ao professor e nós deixamo-nos de nos focalizar no essencial, que é: nós temos que preparar aulas, temos que preparar materiais, e temos que garantir que os alunos vão chegar ao final do ano minimamente preparados, não é?

T – Falta de materiais não tens aqui?

E2 – Temos...

T - ... didáticos?

E2 – Temos, a quantidade é irrisória para (...) ⁷⁵, porque temos um quadro interativo e tudo se resolve achando que temos um quadro interativo, quando, por exemplo, para mim,

⁷⁴ Nome da entrevistada

⁷⁵ Número total de alunos

um quadro interativo num primeiro ano ou num primeiro ciclo não sei se é assim tão (silêncio)...

T - ... Essencial?

E2 - ...essencial.

T – (...) ⁷⁶ só para, e quase como... para acabarmos, ainda voltando ao primeiro, ao teu primeiro ano, ou, não é ao teu primeiro ano, mas apelando às tuas memórias do primeiro ano, o que é que achas que podia ajudar, tu já afloraste um bocadinho quando falaste da constituição da equipa aqui (E2 – Sim...) e que achaste que era uma falha da ESE (E2 – Sim...), o não haver uma equipa de indução (E2 – Sim...). O que é que tu achas que era ... o que é que pode ajudar à integração, o que é que é fundamental para ajudar à integração dos professores em início de carreira?

E2 – Primeiro a direção estar desperta para os problemas que os professores têm...

T- ... a direção...?

E2 - ... a direção dos colégios, dos colégios, do ensino parti... do ensino público. As pessoas que estão nas lideranças (T-...as chefias...) têm que ter a noção de que tipo de problemas os professores têm. Depois terem pessoas, professores competentes, sejam em pré reforma, sejam professores com boas práticas, que consigam fazer uma certa indução aos novos professores. Por um lado que os recebam bem, que os acolham bem, que os façam sentir integrados na equipa.

T – O que é que tu defines como “que os recebam bem”?

E2 – Receber bem é, por um lado dar espaço para que os professores sintam que podem partilhar as suas dificuldades; que há sempre um ombro amigo para os ouvir; que há alguém que lhes vai dar diretrizes, não é receitas, mas que lhes, que lhes indique: isso que estás a sentir é perfeitamente normal, há outros professores que sentem, eu senti o mesmo; que os ajudem a encontrar estratégias para resolver problemas que às vezes nós não estamos tão habituados a lidar; que hajam ações de formação, em relação, por exemplo, a pais ou no modo como nós nos devemos relacionar com os pais, até, quem saber, haver uma estrutura pró... os próprios pais perceberem como é que devem receber e e interagir com os professores, e por outro lado haver especialistas, que se calha... que se calhar às vezes é necessário, especialistas que venham à escola e que liguem, de uma maneira diferente, as escolas de formação inicial e a realidade das escolas onde os professores têm que ir.

⁷⁶ Nome da entrevistada

T – Portanto quando estão na formação inicial haver já uma preparação para isso ou aaa ao contrário?

E2 – Ou então quando estão a sair da formação inicial haver a preocupação de haver uma articulação entre a formação inicial e a formação contínua que supostamente deveria haver e que não há.

T – Era uma estrutura?

E2 – Criar espaços e tempos para criar uma estrutura que permitisse que as pessoas terminassem a formação inicial e a seguir houvesse um apoio porque, em todas as outras profissões, no geral, um médico quando começa a trabalhar de facto não vai trabalhar sozinho, não começa a operar doentes, não é, e é isso que nos é exigido enquanto professores, que é: saímos de um estágio e vamos ser cirurgiões logo a seguir e não há um acompanhamento que nos permita não matar, entre aspas, o do... o cliente que nós temos que são os nossos alunos. E há muitas coisas que, às vezes, nós sem querer fazemos, não é porque não sejamos competentes, é mesmo porque nós nem nos estamos a aperceber do género de coisas que estamos a fazer na cabeça de um miúdo.

T – Do que eu ouvi de ti não sei se posso depreender que tu achas que esta indução, este acompanhamento é mesmo mais nessa vertente do acompanhamento do ouvir, ((E2 – Sim...)) do dar aquele apoio de proximidade (E2 – Sim...), de proximidade quase pessoal (E2 – Sim...), porque ao fim ao resto, quando a pessoa sai com a formação inicial sente-se a nível teórico preparada para enfrentar, é as coisas das práticas...

E2 - ... teórico sim, mas em termos de práticas de burocracias... Por um lado ser esse ombro amigo, mas também uma vertente pedagógica, no sentido de apoiar em termos de gestão de tempo, de gestão de conteúdos... As pessoas saem muito com uma preocupação... eu saí, do cumprimento do programa, quando se calhar isso não é assim tão essencial, temos que fazer uma gestão do currículo. Aaah a questão de desocultar o que é o currículo oculto, que eu questiono se será que os professores saem com a noção de que os meninos não têm que saber tudo, quando chegam ao final do ano, da mesma maneira e papaguear tudo, porque às vezes os meninos que nós achamos que estão a ter muitas dificuldades estão só a demonstrar que se calhar não têm capacidades para atingir certo tipo de conhecimentos e de abstração, que se calhar é melhor descermos ligeiramente ao concreto, e que mais tarde eles conseguem... e nós temos muita preocupação do já, dos resultados rápidos e agora. E contra mim falo, eu tenho um problema na sala com um menino com dificuldades e eu de hoje para amanhã quero resolver o problema, não vou querer esperar até ao final do ano para, para resolver o

problema do aluno e às vezes pomos pensinhos rápidos e não limpamos como deve de ser a ferida e é importante haver alguém que nos apoie, que nos ajude a encontrar soluções e e e estratégias para os problemas com que nos vamos deparando, sem serem respostas rápidas e de facto, passados uns tempos não são propriamente soluções eficazes e que nos ajudem a gerir a sala, a gerir o espaço, a gerir os alunos, o comportamento, por exemplo. De facto eu tive alguns alunos indisciplinados, mas não tive turma, uma turma que me pusesse, entre aspas, o cabelo em pé e que eu dissesse: olhe, não sei o que é que vou fazer com estes alunos, mas há professores que se deparam com realidades dessas e não sei até que ponto é que estão preparados para solucionar.

T – A partilha das dificuldades, portanto encontrar alguém...

E2 - ... sim, das dificuldades, das boas práticas que se fazem na sala e os professores também deixarem de sentir que quando estão a partilhar vão ser criticados logo, eu acho que muita gente não partilha porque tem muito receio de ser posto em causa, isto tanto para professores principiantes como para professores com mais experiência. Não é fácil, à frente de um grupo, dizer: eu estou com dificuldades ou eu não sei isto, não é (afirmação). Eu já senti isso e sei que não é fácil, é preciso ter uma grande confiança no grupo para uma pessoa abrir desta forma, toda, todas as dificuldades que está a sentir e isso só se cria com o acompanhamento e se houver essa equipa que esteja lá, não de uma forma pontual mas sistemática, eu acredito que as coisas vão ser diferentes.

T – Não seja só as conversas de corredor, como falavas há bocado.

E2 – Sim sim não é conversa de corredor, por é por isso é que... quando eu falo em ombro amigo não é no sentido: pronto desabafou tudo, agora vai lá à tua vida. Não é nesse sentido. É: ok, já desabafaste então e agora o que é que nós vamos fazer?

T – O que tu encontraste aqui (E2 – Exatamente) na, no grupo da ESE?

E2 – Sim, exatamente. É isso que eu acho (T - É isso que procura...) que é importante e isto é para os professores principiantes (riso) mas também para os professores que já andam há algum tempo, porque nem sempre os problemas dos professores principiantes são assim tão diferentes dos outros. O que eu acho é que a intensidade e o drama que sentem em relação a eles é que é diferente, porque eu acredito, porque eu sinto que os problemas que eu estou a ter agora não são assim tão diferentes do que quando eu iniciei.

T – A forma como os sentes é que...?

E2 – Sim e a maneira como me consigo desligar deles agora se calhar é diferente. Sinto-me mal com eles mas já não choro por causa disso ou o mundo não acabou agora porque os pais mandaram um e-mail.

T – Sentes-te pertencente a uma classe profissional, a um grupo profissional?

E2 – Não.

T- Ainda não te sentes?

E2 – Ainda não me sinto.

T – Apesar de te sentires professora não te...?

E2 – Apesar de me sentir professora continuo a achar que os professores ainda não são um grupo prof... profissional. Eu acho que um grupo profissional se apoia, um grupo profissional partilha, e eu sinto que no geral...

T- Estás a falar nos professores no geral?

E2 – Estou a falar nos professores no geral, não estou a falar em nenhum contexto em particular. Continuo a sentir que nós, enquanto classe, por exemplo, há a ordem dos enfermeiros, há a ordem dos médicos, eu sei isto (...) ⁷⁷ e eles acabam, quer se queiram quer não, por se proteger uns aos outros e há um sentimento de pertença que eu sinto que nós professores não temos. E há muitos professores que não...

T – Nem em “micro” ⁷⁸ ...

E2 - ... se calhar em micro há, porque eu não conheço a realidade de todas as escolas.

T – Mas tu em micro não sentiste nunca?

E2 – Eu em micro nunca senti...

T - ... no primeiro contexto não e agora também não...

E2 - ... esse sentimento de pertença. Agora sinto que se calhar há um certo sentimento porque há a questão do sermos do primeiro ciclo e os outros ciclos estão sempre a pedir coisas e não sei quê e nós juntamo-nos muito. O ano passado senti que éramos um grupo muito coeso, porque houve tantos problemas, no início do colégio, que foi necessário nós sermos muito coesas, este ano não. Entraram novos professores e sinto que o grupo não está tão coeso como o ano anterior, porque já não há dificuldades em comum.

T – Então está cada vez mais tudo para seu lado?

E2 – Está, está cada um para seu lado e o salve-se quem puder, que era uma coisa que eu achava que ali naquele colégio não iria acontecer ou que eu estava com a expectativa que não fosse acontecer, mas de facto quando acabou o ano e começámos a partilhar quais é que seriam as orientações metodológicas que nós achávamos que era importante ter para uma certa linha orientadora, verificámos que éramos muito... (silêncio)

T - ... díspares?

⁷⁷ Expressão com dados pessoais

⁷⁸ Micro no sentido de contexto de escola

E2 - ... díspares. Não sei até que ponto a seleção de professores foi bem feita. Não estou com isto a dizer que há melhores e piores... mas quer dizer...

T- Tem a ver com as visões?

E2 – Sim. Pior que as estratégias eu acho que tem a ver com a filosofia, eu não quero dizer de vida, porque é muito forte, mas os valores que as pessoas trazem são muito, muito diferentes. E afeta...

T – Eu ficava aqui até à meia noite...

E2– Pois.

T – Tens mais alguma coisa que queiras partilhar?

E2 – Não, acho que não, acho que já, que já disse tudo.

T – Foi ótimo, um muito obrigada.

E2 – Agradeço eu.

Anexo 5 – Tratamento dos dados a entrevista**Análise de Conteúdo da Entrevista E2 (excerto)**

Temas	categorias	Sub caregorias	Indicadores	Unidades de sentido /ou de registo	Freq.
Experiência com crianças Prévia à FI	Escuteiros Monitora de colónias de férias Explicadora	Cargos de chefia nos escuteiros	responsabilidade por 10 crianças de idades diversas . Vizinhos . familiares . Amigos	<i>(...) Eu sempre andei nos escuteiros e sempre tive cargos de chefia dentro dos escuteiros, ..., fiz colónias de férias pela Junta de Freguesia, e ficava responsável como monitora de oito a dez crianças, de várias idades e, para além disso, também sempre dei explicações a vizinhos, primos, amigos</i>	
Formação prévia à FI	Formação nos escuteiros Formação da responsabilidade e da JF	Formação em didática Formação sobre jogos Formação em dinâmica de grupos Formação em 1ºs socorros	Na perspetiva do trabalho coma alunos Como trabalhar com crianças mais novas	<i>(...)tive uma formação, na altura sobre didáticas, sobre jogos, e dinâmicas de grupo para fazer com os alunos</i> <i>(...) a própria junta de freguesia também nos deu algumas ações de formação sobre o modo de primeiros socorros, o modo de atuar com crianças de tenra idade na praia e em espaços de campo, nos escuteiros também tinha várias ações de formação...</i>	

Escolha da profissão	<p>1ª opção O ensino</p> <p>Outras escolhas</p> <p>2ª opção</p>	<p>1º ciclo do EB</p> <p>Sentimentos de ambivalência</p> <p>Hospedeira Advogada</p> <p>Terapeuta da fala</p>	<p>Primeira escolha</p> <p>Escolha na infância</p> <p>Dúvidas no 1º - 12º ano</p> <p>Gosto em viajar</p> <p>Gosto pelo direito</p> <p>Gosto pela terapia da fala</p>	<p>(...)A minha primeira escolha foi ensino. Mas quando cheguei ao 11º, 12º tive muitas dúvidas porque eu queria ser muita coisa.</p> <p>(...)eu coloquei ... o primeiro ciclo em primeiro lugar porque sempre tinha sido uma profissão que desde pequena eu tinha demonstrado interesse.</p> <p>(...) foi algo, por um lado emocional, que sempre tinha brincado às professoras desde criança</p> <p>(...) Queria ser hospedeira de bordo, porque adorava viajar, ao mesmo tempo sempre tive o bichinho do direito e por isso na altura de escolher fiquei indecisa entre quatro, a questão do ensino, advogada, hospedeira ou terapeuta da fala.</p> <p>(...)A minha segunda opção foi terapia da fala em</p> <p>(...)Acabei por ficar na primeira opção</p>	
Motivação para a Escolha da Profissão	<p>Intrínseca</p> <p>Extrínseca</p>	<p>Recordações da Infância</p> <p>Reconhecimento exterior do seu jeito para ensinar</p>	<p>Gosto de trabalhar com crianças</p> <p>Gosto de ser professora do 1º ciclo do EB</p>	<p>(...) O gosto, a recordação de infância, o gosto de trabalhar com crianças</p> <p>(...) o facto de sempre me terem dito que eu era muito boa a explicitar os conhecimentos às pessoas em geral. (...)</p> <p>(...)eu coloquei ... o primeiro ciclo em primeiro lugar porque sempre tinha sido uma profissão que desde pequena eu tinha demonstrado interesse.</p>	
Formação Inicial	Aspetos positivos	<p>Boa preparação geral</p> <p>Disciplinas</p>	<p>Nível científico</p> <p>Nível metodológico</p> <p>LP</p> <p>Mat</p> <p>Psicologia</p> <p>- preparam de modo</p>	<p>(...) Sinto que no geral preparou-me de modo muito adequado em termos de conhecimentos científicos e em termos de metodologias, em especial no caso da Língua Portuguesa e da Matemática.</p> <p>(...) em termos das disciplinas e de conteúdos, em termos de conhecimentos científicos eu acho que fomos bem preparados, de um modo geral, num primeiro ano, depois no segundo, terceiro e quarto sinto que houve uma grande preocupação por nos darem metodologias</p> <p>(...) Em termos das cadeiras de psicologia,</p>	

		<p>Modalidades de trabalho</p> <p>Estágios</p> <p>Partilha com supervisores da ESE</p> <p>Apoio das colega na situação de estágio</p> <p>Avaliação</p>	<p>muito adequado</p> <p>Trabalho colaborativo - aprendizagem colaborativa</p> <p>A dimensão mais importante - os estágios</p> <p>Apoio ajuda e cumplicidade</p> <p>Sentimentos de confiança -sentiu que acreditavam em si</p> <p>Formas de avaliação -trabalhos de grupo</p> <p>-desenvolvimento de competências de comunicação</p> <p>-frequências/estes</p>	<p><i>foram muito boas e muito importantes, também nos prepararam de modo muito adequado... (...) Em termos positivos eu sinto que no geral ... preparou-me de modo muito adequado em termos de conhecimentos científicos e em termos de metodologias, em especial no caso da Língua Portuguesa e da Matemática.</i></p> <p><i>(...) Eu acho que a ESE nos formou de uma maneira muito boa, no sentido da preocupação de trabalharmos com os outros e de haver muito trabalho colaborativo e de haver aprendizagem colaborativa...</i></p> <p><i>(...) Os estágios foram, para mim, dos aspetos mais importantes aqui na faculdade. (...) houve muita coisa que partilhámos aqui na ESE, tivemos, porque era eu e outra colega, tínhamos um aluno muito indisciplinado que nos batia e batia à professora cooperante, e aquilo que eu senti foi, por um lado tive muito apoio aqui da ESE, (...) eu sentia-me apoiada pelos professores da ESE, sentia-me apoiada pela minha colega, ou seja, havia alguém que acreditava no mesmo que eu acreditava, e um dos meus maiores dramas era pensar: será que quando eu estiver sozinha na minha sala eu vou conseguir ...</i></p> <p><i>(...) A avaliação passava muito por trabalhos de grupo e por testes, frequências, (...) Acho que foi importante o sistema de avaliação privilegiar muito a questão da comunicação, da apresentação de trabalhos, e foi uma das competências que eu desenvolvi imenso aqui na ESSE (...).</i></p> <p><i>(...) Acho que foi importante o sistema de avaliação privilegiar muito a questão da comunicação, da apresentação de trabalhos, e foi uma das coisas que eu desenvolvi imenso em termos de competências aqui na ESE, porque a</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>sempre terem demonstrado muito apoio, quer enquanto professores dentro da sala de aula, quer terem o gabinete aberto para sempre que houvesse dúvidas, nós nos dirigimos e nos apoiarem.</i></p> <p><i>(...) acho que a grande base é essa, e depois também tem a ver com a relação se estabeleceu com esses professores, com os quais eu pessoalmente me identifiquei mais, por um lado, porque lhes atribuo muita competência, sinto que são pessoas que conhecem e que sabem muito bem aquilo que estão a transmitir, têm muita prática, são professores que referem muito o que é que eles faziam quando eram professores, sejam do secundário, seja do 2º ciclo ou do 1º ciclo, alguns e, por isso, davam-nos confiança porque eles já tinham feito efetivamente aquilo que nos estavam a dizer que era bom fazer, enquanto que outros professores podiam dar-nos imensas receitas, mas nunca tinham feito o bolo, por assim dizer, por isso a competência que nós lhes damos é completamente diferente</i></p>	
--	--	--	--	--	--

	<p>Aspetos negativos</p>	<p>Desconhecimento dos Aspectos Burocráticos de funcionamento das escolas</p>	<p>Preenchimento de documentos do dia a dia das escolas</p>	<p>(...) Os aspetos mais negativos tem a ver com a questão da burocracia de uma escola. (...) Sinto que em termos da organização escolar, em termos das colocações, em termos burocracias de preenchimentos de alguns documentos que são essenciais na vida, no dia a dia de uma escola,</p>	
		<p>Concursos</p>	<p>Ao nível de colocações</p>	<p>(...) em termos das metodologias das Ciências também sinto que foi algo que foi passado de uma forma muito superficial,</p>	
	<p>Nível metodológico</p>	<p>Metodologia das CN Estudo do Meio -foi superficial</p>	<p>(...) as das áreas de estudo do meio e das atividades experimentais sinto que podiam ter sido mais exploradas, de uma forma mais profunda,</p>		
	<p>Disciplinas : NEE</p>	<p>. NEE -insuficiente preparação</p>	<p>(...) termos, por exemplo, das crianças com necessidades educativas especiais, só tivemos uma cadeira, e eu sinto que isso foi uma falha, e que hoje em dia quando eu tenho algum problema tenho de ir procurar numa formação extra.</p>		
	<p>Opções metodológicas dos Professores</p>	<p>Ligação ao MEM - muito fundamentalista - necessidade de outras abordagens metodológicas -alargar o leque dos estudantes</p>	<p>(...) sinto que em termos de NEE, dada a questão destas crianças estarem inseridas no ensino regular</p>		
	<p>Práticas assente em modelos tradicionais</p>	<p>Em sala de aula - metodologias tradicionais</p>	<p>(...)Em termos mais negativos tive duas professoras na faculdade que não interessa os nomes, uma das quais muito ligada ao MEM, ainda que eu partilhe e ache que seja muito importante algumas das estratégias, sinto que quando estamos numa formação inicial o leque tem de ser mais abrangente para nós podermos ter o discernimento de selecionarmos aquilo que é mais importante (...) tive uma professora dessas na parte da pedagogia, foi muito direcionada para o MEM e depois por um lado apregoavam o MEM mas de facto em termos de práticas de sala de aula conosco era muito mais tradicional ... o que era um bocadinho antagónico, porque a filosofia que nos queria partilhar não aquela que nos fazia sentir.</p>		

		<p>Seleção dos Profs Cooperantes</p> <p>O estágio do último ano</p> <p>Marcas negativas</p> <p>Temas por abordar/ pouco a florados</p> <p>Justiça na avaliação</p>	<p>Ausencia de competência</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprendizagens pela negativa - privilégio de métodos expositivos - em oposição à formação teórico-prática da instituição de formação <p>Insuficiente competência da prof^a cooperante</p> <ul style="list-style-type: none"> -pela ausência de incentivo - pela critica destrutiva - pela ausência de solidariedade com as estagiárias <p>. Problemática da disciplina na sala de aula</p>	<p>(...) E, para nós que estudámos e fomos alunas, através do método mais tradicional, de repente ser-nos aberta uma porta para um ensino completamente diferente teria sido importante termos experienciado.</p> <p>(...)Tenho pena que os professores cooperantes não sejam selecionados pela competência (...)<i>dos três estágios que tive, infelizmente nunca estive num contexto que eu diga que tenha aprendido pela positiva, estive sempre em contextos que me levaram a ter de cortar com barreiras e a ter que pôr na escola algo que eu tinha aprendido na faculdade, mas que aqueles professores cooperantes, que supostamente estariam ali para me ajudar, não defendiam e não acreditavam...</i></p> <p>(...) Aquilo a que eu assisti eram a aulas expositivas, aulas em que, apesar de estarem vinte e quatro ou vinte meninos, dentro da sala a professora trabalhava apenas para um menino, porque não estava cá preocupada se o aluno A, B, C ou D</p> <p>(...) Aquilo que eu recordo mais é do meu estágio do último ano, porque foi o mais extenso, eu estava com um primeiro ano e foi um ano muito complicado, em que houve alturas em que eu pensei desistir do curso.</p> <p>(...)estava numa escola muito problemática na com alunos de primeiro que vinham de meios económicos muito baixos, tinha uma cooperante que em setembro me disse que dos vinte alunos, apenas quatro iriam aprender a ler, o que me deixou na altura muito escandalizada</p> <p>(...) a professora cooperante ia contra tudo o que nós fazíamos ... permitiu, abriu a sala, mas depois, em termos de atitude, não nos ajudou, porque eu sinto que o objetivo... a função do</p>	
--	--	--	---	--	--

		<p>Metodologia de trabalho privilegiada</p> <p>Relação com professores</p>	<p>Avaliação pouco justa</p> <p>Trabalho de grupo -Excesso de trabalho de grupo</p> <p>Muito tradicionais Sem possibilidade de diálogo -não faz sentido na form de profs -tendo em conta as competências que devemos desenvolver nos alunos</p>	<p><i>professor cooperante, é, juntamente com os seus estagiários, ajudá-los a refletir, e a levar, em termos de estratégias, ... de filosofia, mas depois de fato com aquela senhora, eu aprendi tudo o que eu não devo fazer dentro de uma sala.</i></p> <p><i>(...) Deixou-me frustrada, houve muita, muitas alturas em que eu senti sentimentos muito negativos em relação à professora cooperante e achava injusto, acima de tudo achava muito injusto a senhora estar a ocupar um local de uma escola pública ... a não cumprir bem o seu papel, porque, inclusive, quando o ano terminou, em maio...em abril os alunos estavam todos a ler e a escrever, e em junho, quando nós lá voltámos com... a dizer a nota que tínhamos tido, eu tive ... eu fiquei muito satisfeita com a nota, quando cheguei lá para lhe mostrar o projeto de intervenção, para mostrar o dossier de turma ... os miúdos começaram a ler, nem pareciam os mesmos alunos, porque já não liam nada como deve de ser, que dizer houve uma... um retrocesso desde que nós os deixámos de abril até junho, que o próprio orientador de estágio disse: se eu não tivesse assistido às vossas aulas eu nunca acreditaria que vocês tinham deixado os alunos naquele estado</i></p> <p><i>(...) a questão da indisciplina, foi algo que nunca me ajudaram ... eu senti que até os próprios professores daqui não sabiam muito bem como é que nós havíamos de contornar em relação a esse aluno que nós tínhamos dentro da sala.</i></p> <p><i>(...)a avaliação nem sempre era justa... não percebíamos as notas que recebíamos.</i></p> <p><i>(muitos trabalhos de grupo...às vezes era mais quantidade que qualidade</i></p>	
--	--	--	---	---	--

			<p>(...) os trabalhos de grupo ... foram para mim momentos complicados porque tinha um grupo que ainda que fossemos muitas, apenas uma ou duas é que trabalhavam e depois a nota era repartida por todos e nesse aspeto a avaliação era um bocadinho injusta.</p> <p>(...) acho que se o objetivo da ESE era desenvolver nos alunos a noção que a avaliação não é só um momento de classificação mas é um momento de avaliação formativa, que há vários tipos de avaliação, acho que deveríamos ter sentido na pele esse modelo de avaliação de forma diferenciada e que eu não senti, senti que apenas uma questão de somar o trabalho e o teste, dava aquela nota.</p> <p>(...) em termos mais negativos: tinha a ver com a questão de serem professores muito tradicionais, no sentido: eu é que sou o professor, vocês são alunos e por isso o que eu digo é lei e não há discussão nenhuma possível...</p> <p>(...) Numa faculdade, neste caso numa ESE, que está a formar professores, acho que não tem muito a ver, porque não é esse tipo de competências que nós queremos desenvolver nestes alunos</p> <p>(...) Se eles vão ser professores do primeiro ciclo não é essa a atitude que vão ter com os alunos ou pressupostamente não é esta a atitude que deveriam ter</p>	
--	--	--	--	--

Marcas da FI	A bênção das fitas O final do curso	Ter conseguido terminar com sucesso Ter chegado ao fim de um caminho	Ter tido o reconhecimento dos professores	<p>(...) Foi a minha bênção de fitas, quando terminei</p> <p>(...) de perceber que tinha... tinha chegado ao fim de um caminho, que iria iniciar outro, logicamente, mas que tinha acabado com imensas vitórias</p> <p>(...) pensar acabou e afinal consegui terminar, porque de facto o meu último ano foi muito complicado, houve vários momentos em que eu pensei desistir e quando entreguei o meu trabalho final e depois os professores disseram que tinha feito um ótimo trabalho e me atribuíram alguma competência enquanto futura professora e estiveram na minha bênção e escreveram as minhas fitas, para mim foi o momento mais marcante</p>	
O que mudava na FI	Aumento do nº de horas Redução do nº alunos turma Processo de avaliação dos estágios Processo de supervisão	Disciplinas de Metodologia Disciplina de NEE Na Formação Inicial Articulação entre professores Maior nº de aulas observadas Seleção dos profs cooperantes	Aumento do nº de horas de intervenção Redução do nº de alunos por turma Avaliação decidida com todos os intervenientes Competência pedagógica	<p>(...) dar uma carga maior às disciplinas de metodologias, à disciplina de necessidades educativas especiais</p> <p>(...) teria dado maior destaque ainda ao estágio, mais horas dentro de sala de aula, mudaria a escolha e seleção dos professores cooperantes...</p> <p>(...) se as turmas fossem mais pequenas eu acho que era mais fácil os professores terem uma noção mais clara do tipo de alunos que tinham em sala de aula e das necessidades que eles têm</p> <p>(...) Acho que teria sido importante, em termos de avaliação, os professores estarem mais próximos. (...) faria com que o estágio tivesse mais aulas observadas</p> <p>(...) mais cuidado na seleção do professor cooperantes. Deviam ser mais competentes . Estar mais preparados para supervisionar o estágio.</p>	

	<p>Articulação entre a FI e a Formação contínua</p> <p>Preparação para o trabalho organizacional nas escolas (burocracias)</p>	<p>Dispositivos de formação à saída da F.I.</p>	<p>Preparação em supervisão</p> <p>Programas de indução profissional</p>	<p><i>(...) maior articulação entre a formação inicial e a FC. pensar em formas de acompanhamento dos novos professores.</i></p> <p><i>(...) treinar o que temos que saber a nível burocrático no funcionamento das escolas.</i></p>	
--	--	---	--	--	--