

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**A MOTIVAÇÃO PARA A CARREIRA DOCENTE: CONTRIBUTOS PARA O  
ESTUDO DAS PRINCIPAIS PREOCUPAÇÕES EM INÍCIO DE CARREIRA**

**MESTRADO EM SUPERVISÃO**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO BÁSICO (1º CICLO)**

**HELENA ADELAIDE PEREIRA REIS GONÇALVES**

**FARO**

**2007**



Nome: Helena Adelaide Pereira Reis Gonçalves

Faculdade: Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Doutora Helena Luísa Martins Quintas

Data: 07-07-2009

Título da Dissertação: A motivação para a carreira docente: contributos para o estudo  
das principais preocupações em início de carreira

Júri:

Presidente: Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio Santos Valadas, Professora  
Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do  
Algarve.

Vogais: Doutora Maria Madalena Vaz Pereira Melo, Professora Auxiliar da  
Universidade de Évora;

Doutora Helena Luísa Martins Quintas, Professora Auxiliar da Faculdade de  
Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.



## **AGRADECIMENTOS**

Na realização deste trabalho, era-me impossível caminhar sozinha, se não fosse compensada pelo apoio profícuo da minha Orientadora, que reputo de competente e disponível. Assim, em especial cumpre-me exprimir um agradecimento profundo à Doutora Helena Quintas, que agradavelmente, esteve sempre disponível para me atender com simpatia, eficiência e uma palavra de encorajamento.

Ao meu Marido e à minha filha, pela companhia, e compreensão nos momentos difíceis, que com muito esforço me ajudaram e encorajaram a chegar ao fim deste percurso.

Aos meus pais, o meu total reconhecimento, pois a eles tudo devo e sem eles não teria chegado onde cheguei.

O agradecimento caloroso é, também, extensivo a todos os professores que durante este Mestrado me ajudaram a seguir em frente, a todas as colegas, mas muito especialmente às colegas e amigas Belinda Martinho e Helena Bandeira, que tiveram sempre uma palavra amiga para me dar.

Por último, agradeço a todos os que contribuíram para a elaboração desta investigação, que a título individual me deram o seu depoimento acerca dos assuntos que me interessavam.



## RESUMO

A presente investigação baseia-se num estudo sobre a motivação para a carreira docente e sobre as principais preocupações dos professores em início de carreira. Assenta no princípio de que a motivação para a carreira docente tem implicações em diversos níveis do desempenho profissional. Os objectivos que conduziram esta investigação visam a compreensão da motivação para ingresso na carreira docente, bem como a avaliação da influência das práticas supervisivas na formação inicial. Este estudo baseia-se em sete testemunhos de professoras em início de carreira a leccionar no Algarve no ano de dois mil e cinco/dois mil e seis. Optou-se por fazer o estudo apenas com docentes que possuíam como formação inicial o curso de professores do 1º ciclo. Dada a natureza e o objecto de estudo, optámos pelo estudo de caso como o método mais adequado para o seu desenvolvimento; e desenvolvemos uma abordagem mista, na se deu mais ênfase à metodologia qualitativo-interpretativa.

Os resultados do estudo evidenciam vários factores motivacionais para o ingresso na carreira, identificam algumas influências do processo de supervisão que os docentes tiveram na sua formação inicial, assim como diferentes implicações no decorrer dos primeiros anos de docência.

**Palavras chave:** Motivação, Formação Inicial de professores, Supervisão, Prática Pedagógica.



## ABSTRACT

The present investigation focuses on a study about teachers' motivation during their career and about their main worries at the beginning of it. It is based on the principle that motivation influences in several ways professional performance. The objectives that have led this investigation are not only understanding motivation as a mean to choose this professional career, but also assessing the influence of supervision on initial traineeship. This study is based on seven experiences of teachers at the beginning of their career teaching in the Algarve in two thousand and five and two thousand and six. The study was made only with primary teachers. Given the nature and the object of this study we chose the case study as the more adequate method for its development; and we developed a mixed approach where we focused the qualitative – interpretative method.

The results of the study show several motivational factors in entering on this career, identify some influences of the supervision process teachers had at the beginning of their traineeship, as well as different implications throughout the first years of teaching.

**Key words:** Motivation, Initial Teaching Formation, Supervision, Traineeship



## ÍNDICE

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
Abstract .....	IX
Índice .....	XI
Índice dos quadros .....	XV
Índice de figuras .....	XVIII
INTRODUÇÃO .....	3
CAPÍTULO I	
1. Os Processos de Socialização .....	11
1.1. Socialização dos professores .....	11
1.2. A socialização na formação inicial .....	13
2. Motivação e Desenvolvimento Profissional .....	16
2.1 Especificidade da profissão docente e motivação para o desempenho Profissional .....	16
2.2.O desenvolvimento profissional dos professores .....	18
2.3.Modelos da formação de professores .....	23
3. O Processo de Supervisão em Educação .....	27
3.1 O conceito de Supervisão .....	27
3.2. O ciclo de supervisão .....	30
3.3. Processo relacional na supervisão .....	31
3.4. Dimensões no âmbito das relações no processo de supervisão .....	34
3.5. Modelos de supervisão e desempenho do supervisor .....	35

3.6. O auto-conhecimento .....	40
4. A formação de professores .....	43
4.1. Formação Inicial de Professores .....	43
4.2. A componente “estágio pedagógico” na formação de professores .....	46
4.3. A formação de professores em Portugal .....	48
4.4. Condições estruturais dos estágios pedagógicos .....	49
5. Formação Inicial de Professores .....	51
5.1 Conceito de formação inicial e sua importância .....	51
5.2 O estágio pedagógico .....	53
5.3. A influência das práticas supervisivas na formação inicial dos professores .....	54
5.4. Supervisão e processo de formação contínua .....	56
5.5. A reflexão na formação de professores .....	59
5.5.1. Destrezas e atitudes desenvolvidas na reflexão .....	62
6. O primeiro ano de docência .....	65
6.1. O período de indução .....	65
6.2. O choque com a realidade .....	68
7. A carreira dos professores .....	71
7.1. A construção do conhecimento e da personalidade em formação: o papel da reflexão no processo formativo .....	71
7.2. O papel do professor no contexto curricular .....	75
7.2.1. A inclusão de alunos com dificuldades educativas especiais .....	79
7.2.2 Motivação na aprendizagem escolar .....	83
8 – Avaliação de professores .....	87
8.1 Quadro legal da avaliação docente .....	92
8.2. Modelos de avaliação de professores .....	94

8.3. Avaliação do desempenho dos professores .....	97
8.3.1. Finalidades da avaliação .....	98
8.4. A competência educativa .....	100
8.4.1. Noção de competência .....	102
8.4.2. Dimensões da competência .....	104
CAPITULO II	
METODOLOGIA .....	109
1. Introdução .....	111
2. Opções Metodológicas .....	113
2.1- A abordagem qualitativa .....	113
2.2. Modalidade de investigação: o estudo de caso .....	115
2.3. Características do campo de estudo .....	116
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	117
2.4.1. Pesquisa bibliográfica e análise documental .....	118
2.4.2 A entrevista .....	119
2.5. Procedimentos de análise de dados .....	121
CAPITULO III	
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	123
Introdução .....	125
1. Caracterização individual .....	125
1.1 A Ana .....	125
1.2 A Berta .....	129
1.3 A Cláudia .....	134
1.4 A Dina .....	137

1.5 A Elsa .....	140
1.6 A Filipa .....	143
1.7 A Guida .....	146
2. Resultados globais .....	148
2.1.Introdução .....	148
2.2.Categorias e Sub-categorias de análise .....	149
2.3.Categoria de Análise: Motivação para a escolha da profissão .....	151
2.4. Categoria de Análise: Competências para a docência .....	161
2.5. Categoria de análise: Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional .....	168
2.6. Categoria de análise – Práticas de supervisão na formação inicial .....	176
Conclusões .....	189
Bibliografia .....	193
Anexos .....	207

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Percursos de carreira dos professores .....	19
Quadro 2. O pensamento do professor segundo o modelo de Huberman .....	21
Quadro 3. Cenários de supervisão .....	37
Quadro 4. Estilos de Supervisão .....	39
Quadro 5. A competência na concepção de professor e a competência na concepção do supervisor .....	106
Quadro 6. Caracterização das docentes entrevistadas .....	117
Quadro 7. Sub-categorias da Categoria de Análise “Motivação para a escolha da profissão” .....	151
Quadro 8. Sub-categorias da Categoria de Análise “Competências para a docência” .....	162
Quadro 9. Sub-categorias da Categoria de Análise “Desenvolvimento pessoal e profissional” .....	169
Quadro 10. Sub-categorias da Categoria de Análise “Práticas de supervisão na formação inicial” .....	176



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dinâmica da reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem .....	58
Figura 2. Continuum do percurso formativo do professor .....	66
Figura 3. Requisitos básicos de um professor .....	96
Figura 4. Percentagens de referências por Categorias de Análise .....	150
Figura 5. Categoria de Análise “Motivação para a escolha da profissão” - Percentagens Observadas nas Subcategorias .....	152
Figura 6. Competências para a docência – Percentagens de referências por Sub-categorias de Análise .....	163
Figura 7. Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional – Percentagens de referências por Subcategorias de Análise .....	170
Figura 8. Práticas de Supervisão na Formação Inicial – Percentagens de referências por Subcategorias de Análise .....	177



## **INTRODUÇÃO**



## INTRODUÇÃO

A fase de formação inicial dos docentes é entendida como o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. A esta fase segue-se o processo de introdução na prática profissional, que ocorre nos primeiros anos de ensino, sendo um período de transição entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo, marcado por um momento que alguns autores chamam de “choque da realidade” (Gonçalves, 1992, Huberman, 1986).

A fase de entrada na carreira, assim como toda a progressão que supostamente ocorre na trajetória de cada profissional, não pode ser considerada meramente como um processo linear, contínuo ou hierárquico de sequências de acontecimentos ou etapas (Nascimento & Graça, 1998). Dentro deste contexto importa também referir o conceito de Socialização, que é, certamente, um dos mais importantes das Ciências Humanas e imprescindível como base de uma qualquer teoria social.

O primeiro contacto com a profissão docente, que surge ainda durante a formação inicial - com a designação de “Prática Pedagógica” ou “Estágio Pedagógico” - apresenta-se como uma etapa crucial de convergência e confronto entre os saberes e as competências desenvolvidas e a realidade do ensino. Nesta componente da formação inicial, o futuro professor confronta-se com os inúmeros problemas que as práticas de ensino colocam, e experiencia um estado de ansiedade. Para a superação destes problemas – tanto os decorrentes da prática lectiva, como os que surgem em consequência do seu estado de ansiedade - deverá contar com os seus supervisores. Citando Alarcão (1999), “a supervisão é uma actividade de natureza psicossocial, de

construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos de acção-formação em que actua” (p.264). Assim sendo, o papel do supervisor surge como uma peça fundamental no processo de securização do futuro professor e de instalação da sua identidade profissional.

Com este estudo pretendemos dar um contributo no sentido de verificar, em primeiro lugar, quais são as motivações que levam os professores a ingressar na carreira e, em segundo lugar, a relação entre a orientação supervisiva que lhes é dada na sua formação inicial e a capacidade que, posteriormente, evidenciam de resolução dos problemas que a prática lectiva lhes coloca, numa fase tão importante como são os primeiros anos de actividade; ou seja, procuramos verificar se as práticas supervisivas que se observam durante formação inicial influenciam a prática pedagógica do docente.

A presente investigação parece-nos relevante tendo em conta que, como já referimos, consideramos que o processo de formação inicial e o início de carreira são fundamentais para o desenvolvimento do docente.

A motivação para a realização deste estudo, partiu em primeiro lugar, da nossa experiência pessoal. Sendo docente do 1º Ciclo do Ensino Básico, e ainda numa fase inicial da sua carreira, a investigadora identifica problemas no desempenho da sua actividade que poderão ter como origem o processo de supervisão que experienciou, e constata que são vários os docentes, colegas em idênticas circunstâncias, que manifestam desapontamento e preocupações relacionados com a prática da profissão. Estas são as principais razões que nos motivaram para a realização da presente investigação.

Neste sentido, a problemática deste estudo está reflectiva no título que demos a esta dissertação: - “A motivação para a carreira docente: contributos para o estudo das principais preocupações em início de carreira”.

Relativamente ao campo de estudo, considerámos pertinente tomar como sujeitos a investigar docentes em início de carreira, mas com formação apenas no 1ºCiclo, uma vez que é também a nossa formação académica inicial.

Numa altura em que está a ser revisto o processo de formação dos docentes e, pelos normativos legais que têm vindo a ser publicados, se depreende um reforço da componente Prática Pedagógica e respectivo processo de supervisão que lhe está associado, consideramos importante o tratamento deste tema que, julgamos, poderá contribuir para a compreensão do processo de supervisão, tendo em vista a melhoria de atitudes na formação dos professores.

Por conseguinte, os objectivos gerais do nosso estudo são os seguintes:

- Compreender quais as motivações para ingressar na carreira docente;
- Avaliar a influência das práticas supervisivas na formação inicial.

Delineámos como objectivos específicos:

- Identificar quais as motivações para o ingresso na carreira docente;
- Verificar quais as preocupações dos docentes em início de carreira no desempenho das suas funções;
- Analisar o impacto das práticas supervisivas no desempenho do docente;
- Relacionar a relação pessoal/profissional no decorrer do processo supervisivo.

Identificada a problemática e definidos os objectivos deste estudo, consideramos imprescindível, no plano do desenvolvimento da nossa investigação, tomarmos como eixo de análise e de questionamento o processo de supervisão desenvolvido durante a prática pedagógica (ou estágio) realizado na fase de formação inicial, no sentido de verificar qual a sua influência na motivação para a carreira docente. Assim, o

conhecimento sobre a importância da supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes, a consulta a estudos realizados sobre a motivação para o desempenho profissional, bem como a nossa própria representação sobre esta questão, fruto, como já referimos, da nossa experiência pessoal, permitiram-nos formular algumas questões de investigação que orientam o estudo e que passamos a apresentar.

Questões de investigação:

1. O que é que influencia os docentes a ingressar na carreira?
2. Quais são as principais preocupações sentidas pelos docentes no início de carreira, no desempenho das suas funções?
3. Será que as práticas supervisivas da formação inicial influenciam a actividade pedagógica dos docentes em início de carreira?

Concluída a apresentação e a contextualização genérica da problemática em análise, e explicada a sua pertinência no contexto da investigação educacional, passamos à apresentação da estrutura deste estudo.

Para além da Introdução - que pretende como um espelho de todo o trabalho realizado, e das Conclusões - que procuram ser uma síntese avaliativa do estudo efectuado, o estudo integra três capítulos que passamos a apresentar.

No primeiro capítulo é realizado um enquadramento teórico como suporte e legitimação ao tema abordado. São tratados temas como os processos de socialização, a motivação e o desenvolvimento profissional dos professores, o processo de supervisão em educação, a formação de professores – inicial e contínua, sendo destacado o primeiro ano de docência, a carreira dos professores e, finalmente, a avaliação de professores.

O segundo capítulo prende-se com questões metodológicas, nomeadamente no que diz respeito aos procedimentos utilizados para a elaboração do estudo. Neste capítulo explicitamos as razões pelas quais a investigação desenvolvida se integra no paradigma qualitativo, fundamentamos a opção pelo Estudo de Caso como modalidade de investigação, descrevemos o campo de estudo e detalhamos a amostra utilizada. Finalmente, referimos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que foram utilizadas, bem como os processos de análise que foram desenvolvidos.

Finalmente, no terceiro capítulo são apresentados, analisados e interpretados os resultados apurados recolhidos. Este capítulo é composto por dois pontos, um primeiro, em que, com base no conteúdo das entrevistas efectuadas, os docentes investigados são apresentados caso a caso. Pretende-se, assim, caracterizar os sujeitos da amostra, o que nos ajudará a melhor interpretar a globalidade dos resultados apurados, no segundo ponto será feita uma análise global dos resultados apurados, que nos conduzirá às respostas às questões de investigação colocadas.



## **CAPÍTULO I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## 1. Os Processos de Socialização

### 1.1. A socialização dos professores

O conceito de socialização é, certamente, um dos mais importantes das Ciências Humanas e Sociais e imprescindível como base de uma qualquer teoria social. A partir do momento em que nasce, o indivíduo tem à sua frente um longo e complexo caminho para aprender a viver na sociedade, é a este processo que a Sociologia denomina de Socialização (Seixas, 1997).

Para além da socialização que ocorre no contexto familiar e social, o desempenho de uma profissão é também um espaço de socialização que ajuda os indivíduos a adquirirem as habilidades, as atitudes, as normas e os conhecimentos característicos da sua profissão. No caso da profissão docente, e segundo Lacey, (1977, citado por Flores, 2000), socialização dos professores é “o processo de mudança através do qual os indivíduos se tornam membros da profissão do ensino onde vão assumindo progressivamente papéis mais exigentes” (p.57).

Para melhor compreendermos o processo de socialização dos professores, bem como alguns problemas que dele possam resultar, consideramos importante referir alguns contextos que nele exerçam influência. Silva (1994), acentua o contexto “pessoal” e o “ecológico”. O primeiro, o pessoal, é composto por um conjunto de imagens, percepções, mitos e crenças que cada um de nós possui e que funcionam como facilitadores ou inibidores da entrada na carreira profissional; no segundo, o ecológico, distinguem-se dois níveis: “o ecológico social”, ou seja, influências relativas ao desenvolvimento do indivíduo, e o “ecológico institucional”, ou seja, o que se passa na instituição de formação inicial.

Vários autores, entre os quais Lortie (1975, citado por Flores, 2000), Arends (1995; Sikes, 1985, citados por Gonçalves, 1990), referem-se à socialização dos professores. Relativamente às etapas essenciais da socialização dos professores, Lortie distingue três etapas que passamos a apresentar:

1. A experiência dos longos anos de escolaridade – refere-se ao período anterior à entrada na instituição de formação, durante o qual o futuro professor contacta com vários professores e com diferentes formas de trabalhar;
2. O período de formação – refere-se à formação propriamente dita e ao contacto com uma formação teórico-prática acerca dos processos de ensino-aprendizagem;
3. O período de indução – refere-se ao apoio sistemático que é oferecido pela instituição de formação, com o objectivo de facilitar a introdução do professor na profissão e de o ajudar a ultrapassar dificuldades, reforçando, deste modo, a sua auto-confiança e o seu desenvolvimento pessoal.

Por seu lado, Arends (1995), descreve três estádios na socialização dos docentes:

1. A socialização antecipatória - que se refere ao período de formação inicial, onde se constroem expectativas e adquirem conhecimentos relacionados com o ensino.
2. O contacto inicial - que diz respeito aos primeiros dias na escola, onde se manifestam as expectativas acerca da profissão.
3. O choque da realidade - que reflecte o período de confronto entre a realidade escolar e os ideais criados.

Mais preciso, e também de forma mais linear, Sikes, (1985, citado por Gonçalves, 1990) afirma que entre os 21 e os 28 anos, o professor está sobretudo centrado nos problemas da disciplina, devido à ausência da autoridade que julga não possuir. Preocupa-o, de forma premente, o domínio dos conteúdos, é a sua fase de socialização.

Huberman (1986), caracteriza os primeiros anos como de sobrevivência e descoberta, apontando, desde logo, para a formação de duas atitudes face à profissão: os que se situam mais na “sobrevivência”, e que sofrem, de modo particular, o choque com a realidade, centrando-se em si próprios e nas diferenças entre os ideais e a realidade, e os outros, que assumem uma atitude de “descoberta” e que manifestam de forma viva o entusiasmo pela experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os seus alunos e de fazerem parte de um corpo profissional.

## 1.2. A socialização na formação inicial

A socialização na formação inicial, é uma questão que reveste de grande importância. Autores como, Garcia (1999) e Sá (1993), consideram-na um dos momentos mais importantes para a socialização dos professores.

Várias são as questões que, segundo (Huberman, 1986), se podem colocar relativamente ao propósito e ao formato educativo da formação inicial: a formação inicial deverá centrar-se nos problemas e necessidades imediatas sentidas pelos professores em início de carreira, ou deverá ir mais além? Qual o papel que a formação inicial pode ter na prevenção de uma entrada difícil na prática?

Todas estas questões necessitam de muita investigação e reflexão para serem respondidas, no entanto, já é possível, a partir de dados recolhidos em estudos sobre esta

matéria (Coopeland, 1982; Huberman, 1986), recomendar ajustamentos na formação contínua, tais como ajustá-la ao potencial de desenvolvimento do professor e criar condições para a prática de situações de auto-formação, eco-formação e co-formação

A socialização profissional passou a ser concebida como uma tarefa complexa, assente no desenvolvimento de estratégias que dêem resposta às exigências da sociedade, sobretudo depois de o professor, para além de profissional, ter passado a ser reconhecido como um ser humano que, tal como as outras pessoas, tem os seus próprios problemas e expectativas e que luta para atingir as suas metas e os seus ideais.

Hoje em dia, compreender a carreira dos professores e todo o processo de socialização inerente à sua profissão, passa por compreender também a pessoa que o professor é pois, como refere Nias (citado por Nóvoa, 1992a) “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p.15).

No âmbito desta problemática, Garcia (1999) refere que o processo da formação inicial é um dos momentos mais importantes para a socialização do professor, motivo pelo qual vários autores têm investigado, de forma a identificar influências, estruturais e pessoais, que conduzem o aluno/professor a adoptar a “cultura de ensino” (Alves, 1997, p.174).

A preocupação acerca da socialização dos professores evidenciou alguns importantes pontos de viragem que vários estudos têm tentado identificar (Ball & Goodson, 1985; Nóvoa, 1992b; Sarmiento, 1991). Tal como refere Sarmiento (1991)

“ A compreensão da socialização profissional dos professores através da sua carreira complexifica-se, podendo ser concebida como “expição”, como “caminho tortuoso e sacrificado”, e como “vítimas”, face aos

constrangimentos impostos por um sistema social mais vasto. Contudo, também há que considerar que o processo de socialização depende do processo de sobrevivência, face aos constrangimentos, mormente da sala de aula e da instituição escolar” (p.17).

Interpretando Feiman-Nemser (1983), Flores (2000), refere que a influência crucial das concepções dos alunos/professores antes da formação inicial pode ser explicada através de três posições.

A primeira baseia-se na teoria evolutiva de Stephens (1967), onde realça o papel das “tendências ou aptidões pedagógicas espontâneas e primitivas” de maneira a justificar as acções dos professores. Segundo esta teoria, o aluno que passou a ser professor em início de carreira, é possuidor de um conjunto de predisposições comuns a vários indivíduos, embora em diferentes graus.

A segunda posição, sugere que a socialização dos professores é marcada pela qualidade das relações que os alunos/professores tiveram em crianças, na interacção com adultos de referência, como a mãe, o pai, e professores. Ou seja, tornar-se um profissional será um processo através do qual o professor tenta ser como os adultos que o marcaram.

A terceira posição, remete-nos para o período em que o aluno/professor observou a actuação de diversos professores com quem interagiu enquanto aluno, e procura modelar a sua actuação com base nessas referências.

Conforme se tem vindo a observar, a verdade é que os alunos/professores quando chegam aos programas de formação, já trazem enormes crenças, fruto das suas experiências pessoais, que poderão ou não ser modificadas. Neste sentido, a maioria

tende a “adoptar modelos de socialização que modificam e rejeitam o impacto pretendido pelo curso de formação” (Sá-Chaves, 1994, p.185).

## **2. Motivação e Desenvolvimento Profissional**

### **2.1. Especificidade da profissão docente e motivação para o desempenho profissional**

No decurso da vida profissional podem ocorrer várias transformações que irão implicar no desenvolvimento da carreira. Estudos feitos por Jesus (1992, 1996) encontram resultados que revelam que uma elevada percentagem de sujeitos deixaria de trabalhar se a sua estabilidade monetária estivesse assegurada de outra forma.

Um dos principais factores que influencia a motivação profissional dos professores tem a ver com a “crise económica”, traduzida em elevadas taxas de desemprego, o que leva muitas vezes os professores à mudança de profissão ao longo da sua vida.

A profissão de professor comporta aspectos específicos, nomeadamente o contexto social em que o professor exerce a sua actividade, o que é fundamental para compreender a sua motivação e realização no processo de ensino aprendizagem que desenvolve (Esteve, & McLaughlin 1992, citados por Jesus, 1996).

Embora, no passado, os professores tenham sido os principais agentes culturais pertencentes à elite social alta (Nóvoa, 1992 citado por Jesus, 1996), esta situação não ocorre no presente. Diversos factores têm sido apontados para justificar esta diminuição do prestígio da profissão docente, nomeadamente o impacto dos meios de comunicação social que, para além de fomentarem os valores economicistas e individualistas associados ao consumo, permitiram o acesso, de uma forma mais fácil, à informação,

tornando-a mais atractiva para os jovens, desvalorizando, assim, a função tradicionalmente atribuída aos professores como transmissores de conhecimentos (Jesus, 1996). Deve-se, por isso, avaliar quais as mudanças necessárias, para que a escola esteja cada vez mais em consonância com a sociedade actual.

Considerando que, hoje em dia, o professor tem inúmeras tarefas a cumprir para além da preparação das aulas, torna-se complicado conseguir responder a todas as exigências dos seus alunos. Além disso, não podemos esquecer que algumas famílias se des-responsabilizam pela educação dos seus filhos, embora possamos pensar que, possivelmente, essa des-responsabilização é devida ao facto dos pais, actualmente, terem que dar resposta a tantas solicitações e assumirem tantos compromissos.

Mas será que os professores em início de carreira estão preparados para lidar com a realidade, com situações concretas do dia a dia? Segundo Jesus (1996), tal não acontece. O autor é de opinião que aos professores em início de carreira falta a preparação para o desempenho de muitas responsabilidades e que, depois de se depararem com o “choque da realidade”, é difícil para os docentes conseguirem realizar satisfatoriamente as diversas funções que lhes são atribuídas.

O alargamento da escolaridade obrigatória originou o aumento brusco do número de alunos, de escolas e, necessariamente, de professores. Esta situação contribuiu para que os alunos encarassem a escola como uma obrigação, um dever, manifestando, em relação a ela, desinteresse, traduzido em comportamentos de indisciplina que dificultam a actividade do professor na sala de aula e contribuem para a sua falta de motivação profissional. Estudos recentes (Esteve et. al, 1992, citado por Jesus, 1996) revelam que os professores têm a impressão de não conseguirem gerir os comportamentos dos alunos na sala de aula, sendo esta uma das maiores fontes de mal-estar para os professores. Para Abraham (1988, citado por Jesus, 1992) esta “crise

resulta da contradição entre o “eu ideal”, ou o que os professores gostariam de ser ou foram preparados para fazer, e o “eu real”, ou aquilo que eles têm que ser e fazer quotidianamente nas escolas” (p.28).

Tendo em conta que todo o comportamento é motivado (Abreu, 1982), a motivação é um conceito chave em Psicologia. A dificuldade em definir com rigor o conceito de motivação e em delimitar com especificidade o domínio da Psicologia da Motivação, leva Ford (1992, citado por Jesus, 1996), a considerar que há, neste domínio, uma “crise de identidade” (p.137). Esta crise, que dificulta a clareza e a utilização prática dos conhecimentos da Psicologia da Motivação, tem fundamentalmente a ver com a multiplicidade de teorias da motivação existentes.

Segundo Jesus (1996), as teorias cognitivistas são as que melhor se enquadram para o estudo da motivação humana, em geral, e da motivação para a profissão docente, em particular.

Para Abreu (1982), o sujeito é considerado como agente activo e selectivo do próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações.

Na perspectiva de Jesus (1993) a motivação dos professores parece ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores como também da sua satisfação e realização profissional.

## 2.2.O desenvolvimento profissional dos professores

O conceito de desenvolvimento é um dos mais importantes para a caracterização das tendências evolutivas da psicologia de hoje. Neste contexto, assume destaque a influência de Jean Piaget (1993) que, ao longo dos tempos, foi lançando as bases,



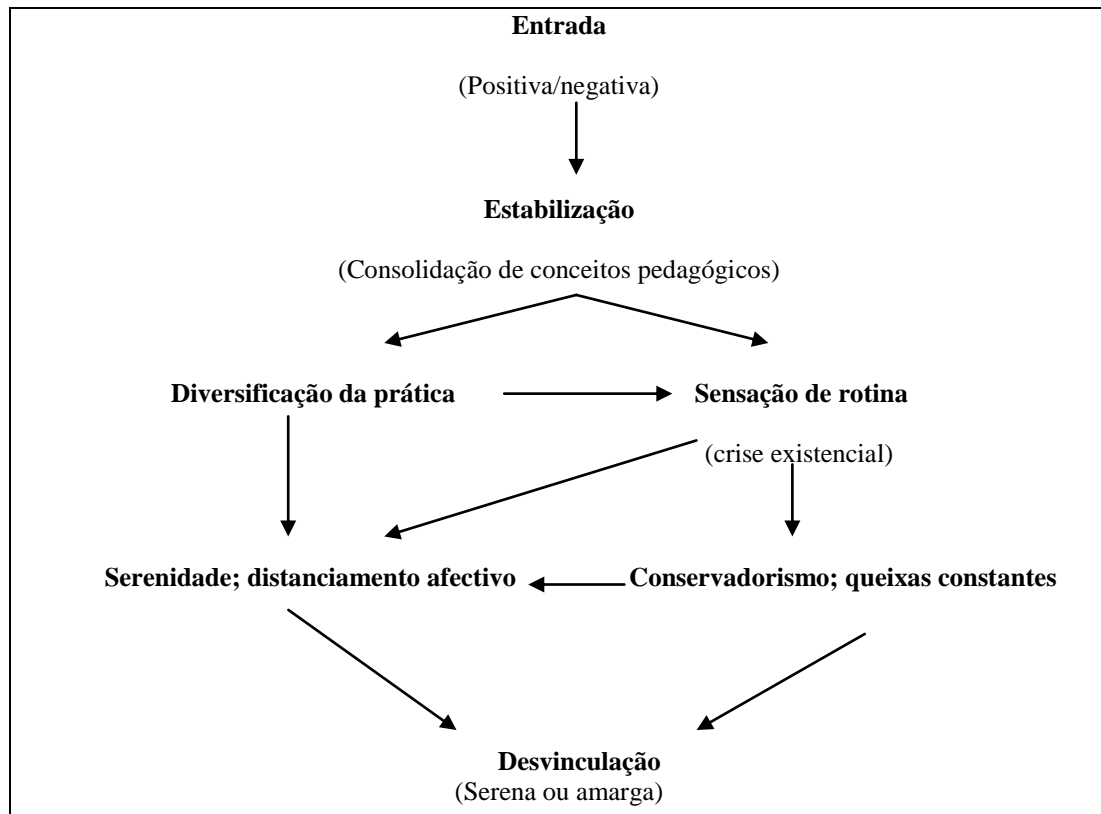
A partir dos resultados obtidos foram distinguidas cinco etapas do desenvolvimento profissional que se relacionam também, com o tempo de serviço: o início, a estabilidade, a divergência, a serenidade e o final da carreira.

1. O início – é uma fase que se observa entre o primeiro e o quarto ano de serviço, e em que pode ocorrer “entusiasmo” ou, ao contrário, “desilusão”. O período inicial de carreira é considerado por Gonçalves (1990 citado por Jesus, 1992) como o mais difícil e crítico na carreira dos professores do Ensino Básico do 1º ciclo, sobretudo devido ao processo de colocação profissional, à falta de experiência e a uma inadequada formação inicial.
2. A estabilidade – é uma fase que ocorre entre o quinto e o sétimo ano de serviço. Caracteriza-se pela aquisição de segurança, pelo entusiasmo e pela aquisição de maturidade.
3. A divergência – é uma fase que ocorre entre o oitavo e o décimo quinto ano de carreira, durante a qual se distinguem os professores muito empenhados e os que começam a dar indícios de “saturação”.
4. A serenidade – é uma fase que ocorre entre o décimo quinto e o vigésimo quinto ano de serviço, e é caracterizada pelo distanciamento afectivo. Nesta fase, que na altura em que o estudo foi feito correspondia ao final da carreira, pode ocorrer um interesse renovado pela profissão ou, ao contrário, um maior cansaço, saturação e impaciência.

Embora os autores citados evidenciem os potenciais problemas dos professores que têm entre 10 e 15 anos de serviço, o período do início da carreira é considerado pela quase totalidade dos investigadores como o mais pertinente e potencialmente

problemático, tendo em conta as implicações que o início da carreira tem para o futuro profissional (Jesus, 1992).

Huberman (1986) acentua a importância das características do pensamento do professor que, tal como se apresenta no Quadro 2, diferem e variam ao longo da sua carreira.



Quadro 2 - O pensamento do professor segundo o modelo de Huberman (Fonte:Gonçalves,1990)

A fase de entrada na profissão docente pode traduzir sentimentos de natureza positiva ou negativa; à fase de estabilização corresponde a consolidação de conceitos de natureza pedagógica, quer sejam aqueles que o professor adquiriu na sua formação inicial, quer aqueles que decorrem da prática que já desenvolveu. Esta fase pode divergir em duas orientações que se consubstanciam, ou na diversificação de práticas, ou em sentimentos de rotinas instaladas; no caso da diversificação de práticas, o professor experimenta sentimentos de serenidade e distanciamento afectivo; à sensação

de rotina está associado o conservadorismo e a manifestação constante de queixas. Como última fase Huberman (1986) refere a de desvinculação que corresponde ao período final da carreira. Esta poderá ser “serena “ ou “amarga” em consequência do trajecto anterior que, como vimos, pode divergir em dois sentidos.

Fuller (1974) num estudo clássico, assinalou que na fase de pré-ensino, os futuros professores manifestam-se muito preocupados com a situação dos alunos, tendo frequentemente uma visão fantasiosa da vida de professor. Nos primeiros tempos de leccionação, face aos problemas que encontram nas escolas e nas suas relações com os alunos, passam a centrar as suas preocupações na sua própria sobrevivência, e na sua imagem como professores. O progressivo domínio da situação do ensino, nos três ou quatro primeiros anos, possibilita-lhes abandonarem esta visão egocêntrica centrando agora as suas preocupações nos alunos e nas suas condições de aprendizagem, alargando progressivamente, a sua reflexão a todo o sistema.

Como podemos constatar, tanto para Gonçalves (1990), como para Huberman (1986), como para Fuller (1974), as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações dos professores parecem estar correlacionados com as diferentes fases da sua vida profissional e pessoal. Os autores citados admitem que cada uma destas fases não é de passagem obrigatória, e que existem aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores. Como escreve Huberman (1986), é possível aceitar que a vida dos professores é um processo, não uma sucessão de acontecimentos, e que este processo não é linear, mas está repleto de oscilações ou regressões.

O desenvolvimento profissional do professor, desde o momento da escolha vocacional ou da opção nesse sentido, mesmo que determinada por circunstâncias

exteriores, envolve uma multiplicidade de aspectos que transcendem a preparação formal para o exercício da profissão (Gonçalves, 1990).

Existem diversos programas de formação que procuram contribuir para a prevenção de situações de mal-estar docente e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para aprender a reduzir o mal-estar docente o professor deve aceitar a possibilidade da existência dessa situação nos seus colegas e nele próprio, compreender o significado dos sintomas, identificar os potenciais factores que podem estar a contribuir para essa situação, identificar as estratégias que utiliza no trabalho e fora dele e desenvolver programas personalizados para redução desses sintomas (Dunham, 1992 citado por Jesus, 1996).

### 2.3. Modelos da formação de professores

Investigadores no domínio da formação de professores têm vindo a adoptar o termo “paradigma” para se referirem a um vasto plano ou sistema de pesquisas e/ou intervenções educacionais. É o caso de Zeichner (1993 citado por Simões, 1995) que define paradigma como um conjunto de pressupostos e de princípios configuradores de um certo estilo de intervenção formativa, no sentido corrente de padrão ou esquema aceite e susceptível de ser retomado. Nesta acepção, o paradigma constitui uma matriz de crenças e de pressupostos sobre a natureza da escola, do ensino, dos professores e da respectiva preparação profissional, que se traduz em diferentes formas de prática, no que concerne à formação de professores, Simões (1995).

As estratégias de formação educacional devem ter por base um conjunto de pressupostos e de objectivos a atingir, o que requer um modelo teórico que lhes forneça

enquadramento, coerência e sentido. Reportando-nos ao campo da formação de professores, o termo “modelo”, é entendido por Rodrigues-Lopes (1991) como “um conjunto de elementos considerados essenciais num processo de aprendizagem formativa, que definem organicamente a estrutura e função da actividade profissional dos professores” (p.44).

Zeichner (1993, citado por Simões, 1995), apresenta uma tipologia resultante da sua reflexão sobre a formação de professores, que distingue e caracteriza as diversas orientações curriculares subjacentes à preparação destes profissionais. Este autor põs em evidência o facto de que qualquer programa de formação de professores dever assentar numa dada postura ideológica, veiculada pelos formadores, mas também pelas instituições de formação.

O autor classifica as principais posições relativas à formação em quatro grupos alternativos ou paradigmas:

1. O paradigma comportamentalista - que valoriza a dimensão tecnicista do ensino. A formação tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. O sucesso do professor é medido pelo domínio destas técnicas. Está subjacente a este paradigma a ideia da educação como uma ciência aplicada.
2. O paradigma personalista – no qual os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se no “eu” de cada professor. Neste paradigma, ao contrário do anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidos à priori, embora esteja implícita a preocupação em reorganizar as percepções

e as convicções dos futuros professores, tendo em vista a sua conformidade a um dado modelo de maturidade psicológica.

3. O paradigma tradicional – artesanal – em que o ensino é visto como uma arte e os professores são considerados os artífices. A formação dos professores é encarada como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erro, que, todavia, pode ser facilitada com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes. Estamos perante o clássico modelo de mestre – aprendiz.
4. O paradigma reflexivo - baseia-se no pressuposto que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação. O princípio desta concepção de formação é que, quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas acções e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar, quer as acções, quer os constrangimentos. A tarefa fundamental na formação de professores é, neste caso, a de desenvolver as capacidades dos futuros professores para a acção reflexiva, bem como o “espírito crítico” sobre a sua prática e o contexto social educativo vigente.

Apesar de o autor (Zeichner, 1993) apresentar estes modelos de formação de professores, adverte para o facto de nenhum destes paradigmas surgir de uma forma isolada. Pelo contrário, considera que nos programas formativos para professores têm predominado os paradigmas híbridos, que visam a construção de um leque de competências que os habilitam para o exercício da prática docente.

Para outros (Carvalho et al, 2003), dada a grande responsabilidade inerente ao exercício da profissão de professor, não faz actualmente nenhum sentido pensar que

pode ter acesso à actividade docente quem não for portador das necessárias competências académicas e profissionais. Para os autores citados, ao longo do percurso da formação inicial de um professor devem estar presentes várias componentes, que podem, agrupar-se, sucintamente da seguinte forma:

- Formação no domínio da “especialidade”, ou “disciplinar”, ou seja área ou áreas científicas em que o professor pretende exercer a sua docência;
- Formação “didáctica” e “pedagógica”, em que exista integração e operacionalização dos conhecimentos adquiridos, na perspectiva do futuro desempenho profissional, bem como da preparação para a realidade escolar nas várias dimensões;
- Formação com vista a uma iniciação à prática profissional.

Para a concretização de cursos ou percursos formativos, que contenham e articulem estas componentes, poderá, como vimos, haver vários modelos. Contudo, e de acordo com Ruivo (1987) sabe-se que “nenhum modelo de formação inicial poderá dar respostas às necessidades emergentes num percurso sempre em aberto” (p.4). É pois, necessário, fomentar e promover, cada vez mais, esforços para um processo permanente de desenvolvimento pessoal e profissional através de uma formação contínua que seja uma sequência natural de uma sólida formação inicial. Para Nóvoa (1992) esta não tem sido a realidade. O autor refere que tem sido “ ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, mas também não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas”. (pp.23-24).

Reforçando a ideia de Esteves (1999), é essencial “melhorar a qualidade e eficácia da formação de docentes” (p.39). Também Estrela (1994) considera que, “o

êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores” (p.43).

Acreditando na inquestionável importância que assume a formação de professores, é preciso analisar e reflectir sobre os próprios programas pois, segundo Ribeiro (1990), apresentam ainda certas características que devem ser ultrapassadas. Autores como Nóvoa (1992) chamam a atenção para o esforço que deve ser empreendido e que consiste em reconhecer “as deficiências e a pobreza conceptual dos programas actuais da formação de professores” (p.23).

Verifica-se, cada vez mais, a importância de uma sólida formação científica que constitui o suporte fundamental para a compreensão da prática e para a aquisição de competências específicas para o seu desempenho, aspecto que trataremos com mais detalhe num ponto seguinte deste estudo.

### **3. O Processo de Supervisão em Educação**

#### **3.1. O conceito de supervisão**

Apesar de no nosso país o estudo sobre a supervisão não registar um grande desenvolvimento, e só há pouco tempo esta área de investigação começou a afirmar-se como especialidade interdisciplinar na confluência dos domínios das chamadas Ciências de Educação, existem alguns autores que se têm interessado por este tema e têm contribuído para o seu desenvolvimento.

Segundo Alarcão e Tavares (1987) entende-se por supervisão como o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro

professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.18).

Depreende-se, assim, que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem como objectivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional, daí também lhe chamarem Orientação da Prática Pedagógica. Na orientação feita, devem ser criadas situações positivas e propiciadoras de experiências relacionais que conduzam o formando e o supervisor a atitudes reflexivas, e devem ser proporcionadas sequências na realização de tarefas de aprendizagem adequadas ao formando, e que o ajudem no seu desenvolvimento enquanto professor. O supervisor surge no processo, em última análise, como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor. Poderá fazê-lo de diferentes formas: através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, de jogos de simulação, etc. (Alarcão & Tavares, 1987).

Perspectiva-se assim, o supervisor, como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do futuro professor. O supervisor deve criar junto do formando uma atitude de pesquisa sobre a prática desenvolvida, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, enquanto pessoa e profissional.

Na perspectiva de Stones (1984), a supervisão é um processo relacionado com a detenção de competências tais como: visão apurada (*eyesight*) – para observar o que se passa na sala de aula; visão aprofundada/discernimento (*insight*) – para compreender o significado do que está a acontecer; previsão (*foresight*) – para observar o que poderia ter acontecido e não aconteceu; segunda visão/Intuição (*second sight*) – para ver o que

se pode fazer para que aconteça o que devia ter acontecido. Desta forma, podemos concluir que, para este autor, o processo de supervisão assenta em três dimensões fundamentais: na observação da prática, na análise da acção desenvolvida pelo formando e na reflexão sobre as características e qualidade dessa acção.

Este autor assenta toda a dinâmica e fundamento da supervisão nas capacidades de observação e reflexão sobre a prática, como forma de construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, tanto para o supervisor como para o formando.

Para Vieira (1993), a supervisão consiste numa “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.11). Para a autora, a supervisão deve consistir, numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente, de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro. Só assim, o supervisor estará em condições de orientar o processo de ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando, para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Na formação inicial, este processo deverá ser entendido como um processo de resolução de problemas, que utiliza estratégias adequadas, e decorre num clima afectivo-relacional favorável à resolução desses mesmos problemas.

À semelhança de autores atrás referidos, também Vieira (1993), considera que o processo de supervisão deverá proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional de supervisores e formandos, em parceria, numa busca incessante de maior qualidade, caracterizada por numa boa relação entre todos os intervenientes e que conduzirá ao sucesso e eficácia no ensino.

### 3.2. O ciclo da supervisão

Segundo Vieira (1993), o ciclo de supervisão realiza-se segundo diversas fases que possibilitam “o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem, levando o supervisor a exercer as funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação” (pp.43-44).

Para Mosher e Purpel (1974, citados por Gonçalves, 2002), o modelo que corresponde às práticas de supervisão baseia-se em três momentos: planificação, observação e avaliação ou análise. Tavares e Alarcão (1987) designam estes mesmos momentos como: “encontro de pré-observação”, “observação” propriamente dita e “encontro de pós-observação”.

De acordo com Gonçalves (2002), o “encontro de pré-observação” representa uma ocasião de intercâmbio entre o supervisionado e o supervisor, na tentativa de “análise conjunta da situação de ensino, através da concepção e/ou reformulação do plano de acção proposto pelo supervisionado, bem como da definição dos objectivos da observação” (p.44). Este é o momento da reflexão pré-activa, em que o formando é solicitado a descrever os seus pontos de vista em relação a questões de carácter curricular, centrando-se na selecção e organização dos conteúdos a tratar, nas metodologias, técnicas e estratégias de ensino a utilizar, no processo avaliativo a adoptar e nos recursos humanos e materiais necessários às actividades a desenvolver. O supervisor deverá encorajar o formando a analisar as diversas componentes da sua planificação, no que diz respeito aos objectivos, conteúdos, estratégias, materiais e formas de avaliação. O supervisor deverá encorajar o formando a reflectir sobre a sua própria relação com os alunos e demais intervenientes no processo educativo, levando-o a prever e a seleccionar decisões, com vista à resolução de problemas, promovendo, deste modo, o

desenvolvimento da sua competência clínica (Zimpher & Howey, 1987 citados por Gonçalves, 2002).

Segue-se a fase da “observação”, propriamente dita. Não sendo a observação casual ou informal, pois tem os seus propósitos específicos, o supervisor deverá possuir critérios de observação que o levem a recolher e a registar as situações observadas na actuação do supervisionado, de acordo com os objectivos pré-definidos conjuntamente, para posterior análise conjunta. Servindo-se de vários instrumentos para o efeito, este é o momento em que a presença do supervisor pode constituir motivo de constrangimento para o supervisionado.

Nesta fase da observação, e precisamente para que não iniba o formando, o supervisor deverá evitar qualquer intervenção.

O encontro de pós-observação é o último e, provavelmente, o mais problemático momento do ciclo de supervisão. O supervisor deve encorajar o formando a reflectir sobre a prática desenvolvida, encorajando-o a considerar a eficácia da acção empreendida, promovendo, assim, o respectivo processo de auto-avaliação.

A reflexão deverá ser realizada sobre os aspectos pedagógico e didácticos definidos no encontro de “pré-observação”, considerando o seu cumprimento ou incumprimento e a sua adequação ou reformulação.

### 3.3. Processo relacional na supervisão

O estágio pedagógico constitui um momento de interacção com factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional, devendo o processo de supervisão desenvolvido assentar em relações interpessoais sinceras, abertas e empáticas, de ajuda espontânea, de modo a que seja criada um ambiente propiciador de

desenvolvimento dialéctico do supervisor e do formando (Alarcão & Tavares, 1987; Oliveira, 1992; Sá-Chaves, 1994).

No seu percurso formativo inicial em contexto de prática pedagógica, o formando depara-se com um novo ambiente que gradualmente vai interiorizando e que contribui, de modo determinante, para o sucesso da sua formação. O processo de supervisão a que for submetido deverá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O processo de supervisão da Prática Pedagógica deve proporcionar um clima emocional e significativo para a integração do formando na nova situação contextual em que desenvolve a sua acção, devendo assentar numa boa relação entre ambos e que é necessária estabelecer e desenvolver desde os primeiros encontros.

Segundo Oliveira (1992),

“os sentimentos de constrangimento então vividos pelo formando se com a são motivados, principalmente, por dois motivos: um relacional - situação de auto-exposição a que o formando se encontra sujeito, e outro que se prende com a relação interpessoal que o supervisor estabelece com ele, que pode facilitar a sua mudança ecológica, permitindo-lhe ultrapassar as primeiras dificuldades de adaptação e integração na sala de aula onde realiza a sua prática” (p.30).

Deste modo, a supervisão contribui para o fortalecimento das relações estabelecidas, fomentando o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal de todos os intervenientes no processo de supervisão (Alarcão & Tavares, 1987).

Neste processo dever-se-á estabelecer uma relação positiva, consciente e responsável, com o objectivo de proporcionar um clima de confiança e colaboração, em que a relação experiencial se construa através dos sentimentos, das emoções, das

percepções e do significado profundo que a personalidade de um sujeito tem para o outro sujeito (Combs, 1972, citado por Alarcão & Tavares, 1987).

Assim, o processo relacional deve desenvolver, gradualmente, a capacidade de compreensão e interacção com os outros, ajudando o futuro professor como pessoa e profissional a tomar decisões mais apropriadas e conscientes.

A complexidade das interacções presentes na formação de professores, a multiplicidade de sentimentos, percepções, atitudes, conhecimentos e comportamentos então ocorridos, têm constituído motivo de estudo para vários autores nas últimas décadas (Tavares, 1992), o que levou também Alarcão (citada por Tavares, 1992) a considerar a relação interpessoal condição fundamental do desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação.

As relações interpessoais que pressupõem um bom funcionamento e equilíbrio das relações entre formando e formador nas actividades de formação, facilitam a produção de conhecimentos e o desenvolvimento social e profissional dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo (Tavares, 1995). Nesta perspectiva, o sucesso dos sistemas de formação de professores passa pelo estabelecimento de redes relacionais que tornem os formadores, “profissionais do humano” (Alarcão, 1987, citada por Tavares, 1992, p.6), capazes de criar um clima afectivo relacional facilitador do desenvolvimento humano.

O clima afectivo-relacional no processo de formação de professores pode condicionar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito em formação. Para Tavares (1992), o clima afectivo-relacional constitui uma realidade extremamente complexa, pois o formador deve criar as condições propícias ao conhecimento de uma atmosfera envolvente onde prevaleça um certo sentido de igualdade, não uma igualdade em termos de papéis, estatuto, experiência, autoridade, conhecimentos, mas uma

igualdade de importância em que o formador e o professor em formação se respeitem mútua e integralmente.

Os conceitos de aceitação do outro, de autenticidade e de empatia foram estudados por Rogers (1977, citado por Tavares, 1992) como condições indispensáveis à criação de um clima de calor humano facilitador de desenvolvimento e aprendizagem. Para Rogers toda a relação educativa implica uma relação de compreensão intelectual e emocional, o que implica um esforço intelectual, psíquico emocional consciente, o desejo de compreender e a capacidade de empatia. É no seio de tais relações de compreensão empática, transmitidas através do gesto, da acção, da palavra que o formador vai procurar ajudar os formandos a formar e a reformular o próprio projecto de formação e desenvolvimento pessoal e profissional. A acção do formador só tem plena eficácia se dispuser de um conjunto de competências pessoais e profissionais que gerem um clima envolvente e de autenticidade, compreensão, simpatia, calor humano, que, por sua vez, vão gerar interesse, motivação e disponibilidade. Deste modo, o desenvolvimento da personalidade humana requer como condição indispensável o estabelecimento de relações interpessoais positivas, enquanto, no pólo oposto, as atitudes em que predomine a frieza, a indiferença, parecem gerar sentimentos negativos.

#### 3.4. Dimensões no âmbito das relações no processo de supervisão

As relações interpessoais que se estabelecem entre o supervisor e o formando caracterizam-se por parte deste último, por serem de expectativa, de constrangimento, de inibição e, até, de auto-defesa e de confusão (Tavares, 1992).

Estes sentimentos provêm do facto de, normalmente, até ao início da Prática Pedagógica, a grande maioria dos alunos em formação não ter tido contactos pessoais com o supervisor - nem com o professor cooperante da escola onde realiza a sua prática, nem com o da instituição de formação, o que os leva a sentirem dificuldades quando tomam contacto, pela primeira vez, com a realidade educativa. Por vezes sentem receio de não virem a corresponder e a agradar, e o desejo de se afirmarem positivamente face ao supervisor, leva-os a aceitar de modo acrítico posturas e situações que os podem fazer sentir-se violentados quanto a valores elementares, como os da liberdade de pensamento, de acção e de autonomia pedagógica. (Schön, 1987 citado por Alarcão, 1996).

Por seu lado, o supervisor sente de modo natural e intuitivo que deve levar o formando a confiar em si e a deixar-se guiar, sem receio de perder a sua autonomia. Por vezes, deixa-se levar por um excesso de ansiedade quanto ao sucesso do processo de formação, chegando a pôr em causa as capacidades do formando (e até as próprias), receando que as mesmas possam vir a ameaçar tal sucesso. (Alarcão, 1996).

Neste contexto, a relação gerada, pode tornar-se fria, distante e constrangedora, assentando num processo comunicativo unilateral de transmissão de conhecimentos, em que o formando se limita a ser ouvinte passivo e com pouca oportunidade de intervenção no delineamento do processo de supervisão. Isto é, sem dúvida, o que distingue um modelo de supervisão que é imposto, de modelos de supervisão que pressupõem a partilha, a troca de aprendizagens e o estabelecimento de um diálogo permanente e sistemático.

Todo o processo de supervisão da prática pedagógica deverá assentar num clima emocional e significativo para a integração do formando na nova situação contextual em que desenvolve a sua acção.

### 3.5. Modelos de supervisão e desempenho do supervisor

O modelo utilizado pelo supervisor na sua prática de supervisão, pode ser determinante para que todo o processo decorra de forma a promover o sucesso para ambos os intervenientes.

Existem alguns modelos de supervisão, no entanto, a sua utilização não pode estar descontextualizada, tanto do espaço, como das pessoas que intervêm no processo.

Nos vários modelos de supervisão encontramos alguns cenários possíveis, a que correspondem, naturalmente, diferentes modos de actuação e, por conseguinte, diferentes resultados na finalização do processo. (Alarcão, 1999).

Importa ainda referir que à ideia de processo de supervisão está aliada a ideia de “Ciclo de Supervisão”, onde o supervisor e o formando interagem profissional e pessoalmente. Para Alarcão (1999), os diferentes cenários de supervisão que têm prevalecido nas práticas formativas são os que se apresentam no Quadro 3.

<b>CENÁRIOS DE SUPERVISÃO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTEMENTE ASSOCIADAS</b>
<i>Imitação Artesã</i>	Imitação do Mestre; professor modelo; observação descritiva do que o professor modelo e o “imitador” fazem.
<i>Aprendizagem por Descoberta Guiada</i>	Estudo analítico do processo ensino/aprendizagem; conhecimento analítico dos modelos de ensino; dificuldade de integração da teoria (defendida por este modelo) e a futura prática pedagógica.
<i>Behaviorista</i>	Treino de competências em contexto de aula (micro – ensino); isolamento e descontextualização das tarefas do todo em que consiste o ensinar.

<i>Clínico</i>	Análise e discussão da própria prática pedagógica, pelo formando e pelo supervisor (a melhoria da prática do formando a partir da análise da sua própria prática); formando como protagonista activo na análise da sua prática pedagógica, ajudado pelo supervisor na interpretação dos dados da observação da prática pedagógica e nas decisões a tomar para melhorar.
<i>Psicopedagógico</i>	Identificação dos problemas na sua própria prática pedagógica e ajuda ao professor para solucionar os problemas aí surgidos com a ajuda de outras áreas do saber; o processo de ensino/aprendizagem deve visar a resolução de problemas e a tomada de decisões conscientes para a adaptação ao meio.
<i>Pessoalista</i>	Formação para o desenvolvimento pessoal do professor: auto-conhecimento, auto-desenvolvimento, conhecimento das necessidades e preocupações do professor.
<i>Desenvolvimentista</i>	O supervisor cria com o professor e no professor, uma atitude de investigação sobre a prática sustentada por um ambiente emocional propiciador do desenvolvimento das potencialidades pessoais e profissionais do professor.
<i>Prática Reflexiva</i>	Reflexão pelo professor a partir das suas práticas reais – na acção, sobre a acção (retrospectivas) e sobre a acção na acção (prospectiva).

Quadro 3 – Cenários de Supervisão (Fonte: Alarcão, 1999)

Não poderemos afirmar que num processo de supervisão qualquer um destes cenários seja seguido de forma rígida, não deixando que o outro cenário penetre de forma a tornar todo o processo mais completo e adequado às necessidades reais. O que conhecemos hoje já pode ser diferente do amanhã, pelo que a aposta na investigação, na reflexão, na experimentação, capazes de promover o auto-conhecimento e lançar no formando novos ideais de construção de conhecimento onde o saber e a experiência não podem estar separados da pessoa que é ser professor, deverão ser a nota de destaque do processo de supervisão a adoptar. Tal como afirmam Alarcão e Tavares (1987), “é obvio que os cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário,

interpenetram-se. Só meras razões de clareza da exposição nos levaram a distingui-los. Em nosso entender todos eles contêm elementos válidos” (p.42).

Um processo de supervisão tem de assentar nas capacidades de observação (para não deixar passar despercebidos os fenómenos na sua dimensão observável), e de intuição para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados e as motivações dos sujeitos implicados, exigindo, assim, uma dimensão analítica e de investigação e, conseqüentemente, de avaliação e formação.

A relação facilitadora e encorajadora que se pretende estabelecer assentará na existência de uma relação interpessoal positiva, saudável, em que tanto o supervisor como o formando se sintam comprometidos com um objectivo comum, a melhoria da aprendizagem dos alunos, através de um processo de ensino/aprendizagem de qualidade, ministrado em condições facilitadoras de aprendizagem.

Blunberg (1980, citado por Alarcão & Tavares, 1987) definiu quatro tipos de relação supervisor/formando, com base nas percepções que os formandos têm na sua relação com os supervisores: i) uma relação muito directa e muito indirecta - em que o supervisor tanto se socorre de afirmações e críticas suas como faz perguntas e escuta o formando; ii) uma relação muito directa e pouco indirecta - em que o supervisor faz afirmações e críticas, sem praticamente fazer perguntas ou prestar atenção às poucas respostas possíveis; iii) uma relação pouco directa e muito indirecta - em que o supervisor presta atenção ao que o formando diz, deixa-o falar, faz-lhe perguntas, aproveita as ideias que ele apresenta e não passa em claro os sentimentos que manifesta; iv) uma relação pouco directa e pouco indirecta - em que o supervisor assume um papel passivo. O mesmo autor, na sua investigação, chegou à conclusão que os formandos associam as ideias de controle, superioridade, estratégia e avaliação aos supervisores que têm “uma relação muito directa e pouco directa”, e associam a ideia de empatia

(condição essencial para o sucesso do ciclo de supervisão) aos supervisores “pouco directos e muito indirectos”.

O autor que temos vindo a citar investigou também a relação entre os quatro estilos de supervisão que referimos anteriormente e o grau de produtividade que os formandos atribuem à acção dos supervisores. Em primeiro lugar aparece o supervisor “pouco directo e muito indirecto”, seguido, por ordem decrescente, do supervisor “muito directo e muito indirecto”; depois surge o supervisor “pouco directo e pouco indirecto” e, por último, o supervisor “muito directo e pouco indirecto”. Podemos concluir, segundo este estudo, que a preferência dos formandos recai sobre uma maior directividade no processo de supervisão.

Glickman (1985, citado por. Alarcão & Tavares, 1987) considera que cada supervisor desenvolve um estilo de supervisão consentâneo com a sua própria pessoa e maneira de agir na relação de supervisão, referindo que “a ênfase dada pelo supervisor e algumas atitudes determinam o seu estilo de supervisão, o qual poderá recair num dos três tipos seguintes: não-directivo, de colaboração, directivo” (p.89). O quadro seguinte, (Quadro 4), apresenta as características dos três estilos enunciados pelo autor.

<b>Não – Directivo</b>	<b>Colaborativo</b>	<b>Directivo</b>
- Sabe escutar; sabe verbalizar o que o professor pensa e sente; sabe encorajar o formando a clarificar as suas ideias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presta atenção</li> <li>• Clarifica</li> <li>• Encoraja</li> </ul>	- Verbaliza o que o professor diz; sintetiza os problemas apresentados; ajuda o professor a resolvê-los: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serve de espelho</li> <li>• Dá opiniões, apresenta sugestões</li> <li>• Ajuda a encontrar soluções para os problemas</li> <li>• Negoceia com o formando as vantagens e desvantagens das soluções</li> </ul>	- Dá orientações; estabelece critérios; condiciona atitudes do formando: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta</li> <li>• Estabelece critérios (elabora planos e impõe limite temporal para a sua realização)</li> <li>• Explicita as consequências do cumprimento ou não das suas orientações</li> </ul>

Quadro 4 – Estilos de Supervisão (Fonte Alarcão, I. & Tavares, J., 1987)

Esta categorização levanta o problema da oportunidade de estratégias de colaboração que, na opinião de Glikman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 1987), , só serão possíveis quando existe uma base de real igualdade e de aceitação de ambas as partes; questiona ainda a relação de colaboração que, considera, deve ser autêntica, assente em princípios de igualdade mas que não descomprometa o supervisor do seu papel de alguém que está melhor formado e informado para o desempenho da actividade docente. Para o autor “ seria absurdo utilizar uma atitude não directiva com uma pessoa que se mostrasse incapaz de equacionar problemas ou chegar, por si próprio, a conclusões” (p.94).

Com base na afirmação anterior, podemos dizer que o supervisor deve, no estilo de supervisão que utiliza, ter em atenção a pessoa que está a formar e as características individuais de cada formando, de forma a conseguir uma relação de empatia no grupo, não esquecendo que esse grupo é formado por pessoas e que cada uma é diferente da outra.

Para que este conjunto de condições seja possível, a dimensão do auto-conhecimento do formando é imprescindível, aspecto que passamos a analisar no ponto seguinte.

### 3.6. O auto-conhecimento

A ideia de auto-conhecimento está aliada à forma como o indivíduo se organiza e orienta a sua experiência, como age em determinada situação. Esta forma de agir define, à partida, o seu grau de competência como pessoa e como profissional. Daí o interesse em focar a atenção nesta dimensão de desenvolvimento, pois é um factor que determina a acção prática do professor.

Segundo Ivey (1986, citado por Simões, 1991) o auto-conhecimento:

“é ao mesmo tempo algo de muito complexo, pois tem de conciliar o único, particular e individual com o geral, socorrendo-se, no entanto, para isso, da sua vertente simplificadora que identifica com facilidade padrões que se repetem de modo sistemático e contínuo, aos quais é possível atribuir designações e que podem ser convenientemente destacados e descritos em termos de estádios” (p.31).

Cada indivíduo acumula, desde o nascimento, um conjunto de experiências que o vão condicionar e regular enquanto sujeito activo e pensante. A maturidade e o crescimento do indivíduo, em termos de longevidade de vida, é um factor determinante quanto à formação e desenvolvimento do auto-conhecimento.

Na opinião de Simões (1991), mesmo no período de formação inicial, é possível destacar diferenças entre os estudantes, relativamente à sua competência educativa, que não dependem unicamente dos eventuais saberes, atitudes e técnicas que tenham vindo a adquirir, mas de “certas características pessoais que irão condicionar a própria maneira como as suas capacidades serão utilizadas e aplicadas às situações educativas” (p.131).

O processo de construção do auto-conhecimento é apresentado por Weinstein e Alschuler (1985, citado por Simões, 1991) da seguinte forma: “o auto-conhecimento consiste basicamente na reconstrução e gestão da experiência interna de cada indivíduo e na capacidade de, a partir daí, gerar conhecimentos acerca de si próprio que permitam estabelecer previsões traduzíveis na adequação do sujeito às circunstâncias que envolveram essa experiência” (p.32).

No quadro da construção do auto-conhecimento são os produtos das experiências processadas a nível interno que cada indivíduo produz acerca de si mesmo

que o levam a atingir outras esferas do desenvolvimento pessoal cada vez mais complexas. Segundo os mesmos autores existem quatro níveis de desenvolvimento do auto-conhecimento hierarquicamente organizados sendo que cada um destes níveis é entendido como uma evolução em relação ao nível imediatamente anterior. Os níveis indicados são os seguintes: o “nível elementar”, o “nível situacional”, o “nível configuracional” e o “nível transformacional”.

No “nível elementar”, o sujeito apresenta algumas limitações em compreender os acontecimentos e limita-se a destacar aquilo que, à partida, mais o impressionou sem dar relevância ao porquê, ou à situação não observável que deu origem ao sucedido. Baseia-se em situações meramente observáveis, das quais faz uma interpretação causal e fragmentada do acontecido, não existindo ainda a capacidade de análise de situações e previsão de atitudes perante as mesmas.

No “nível situacional” o sujeito já consegue encontrar uma relação de causalidade, no sentido em que já consegue perceber que determinada situação aconteceu em consequência de algo mas, apesar de referir a sua reacção ao acontecido, continua a analisar as situações isoladamente não estabelecendo ainda relações de interligação entre esse acontecimento e acontecimentos futuros. Não faz ainda uma análise que lhe permita abstrair-se do espaço real da situação, e daí tirar proveito em termos de actuações futuras que aconteçam em contextos similares.

O “nível configuracional”, remete para uma situação onde o sujeito já consegue fazer interpretações abstraindo-se do espaço real da situação, as suas atitudes ou reacções são já pensadas e adequadas de forma coerente com as situações. Consegue generalizar situações, prever a sua ocorrência e antever as suas reacções.

Por fim, no último nível, o “nível transformacional”, existe por parte dos indivíduos uma segurança em relação à análise das situações, existem padrões de

resposta internos que o sujeito controla, alterando o seu modo de reagir de acordo com as situações surgidas e sempre que necessário.

Segundo os autores que temos vindo a citar “o auto-conhecimento é basicamente o resultado da reconstrução e gestão da experiência interna que permite ao sujeito gerar conhecimento acerca de si próprio” (p.32).

Em síntese, podemos concluir que o conhecimento que o indivíduo produz de si mesmo é resultante de uma reorganização de experiências anteriores vividas às quais foi atribuindo significados coerentes e decorrentes do estágio em que se encontra.

#### **4. A formação de professores**

##### **4.1. Formação Inicial de Professores**

Ensinar a ser professor implica, para além dos aspectos da aprendizagem das matérias disciplinares, a aprendizagem dos aspectos do como ensinar e do como se inserir no espaço educativo escolar e na profissão docente (Grossman, 1990, Shulman, 1987, citados por Alarcão, 1996). Em suma, o conhecimento proposicional da matéria, das teorias de aprendizagem ou do desenvolvimento curricular não são traduzíveis directamente para a acção. Equacionar a forma como se podem desenvolver estas aprendizagens é uma importante condição para se analisar o modo de concretizar a formação inicial de professores.

Segundo Ceia (2005), a prática profissional garantida pelo estágio pedagógico foi feita nos últimos vinte anos em Portugal segundo padrões nunca unificados, avaliados ou aperfeiçoados. Até ao ano de 2007, existem dois formatos de iniciação à prática profissional. O primeiro trata-se de um formato para os educadores de infância e professores do ensino básico (1º e 2º ciclos), e baseia-se numa formação completamente

integrada, inclusiva e gerida de forma homogénea; o segundo formato abrange os ensinos básico (3º ciclo) e secundário e consiste numa formação integrada (na maior parte das instituições universitárias) ou numa formação não integrada (combinação entre uma licenciatura e uma pós-graduação).

A literatura recente sobre a formação de professores, tem vindo a introduzir algumas orientações, no sentido de se conseguirem melhores resultados ao longo da formação inicial. Iremos destacar algumas, que nos são apresentadas por Galvão (1998) e por Ponte et. al (2000).

1- A formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, precisa de ser articulada com a formação pós-inicial. O desenvolvimento profissional é um processo contínuo de aperfeiçoamento, logo a formação de um professor está longe de acabar na formação inicial, sendo esta, no entanto, uma etapa fundamental porque perspectiva e orienta muito do percurso posterior. Tal só será possível se a formação inicial do professor for suportada por uma sólida formação ética, cultural, pessoal e social. O projecto de formação inicial deve propiciar o futuro desenvolvimento e reforço de competências, que incorporem não só a experiência adquirida, como uma mais-valia fundamental, mas também as etapas de formação contínua e pós-graduada: formação especializada, mestrado, doutoramento;

2- A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais. Esta multiplicidade de competências deve ser progressivamente

construída. Assim, a formação inicial deve privilegiar a construção de uma matriz básica de saberes e competências necessárias à docência, em particular na sala de aula, incluindo a construção da parceria professor/aluno/alunos, tendo naturalmente em consideração o nível de ensino a que se destina;

3- A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando. Os formandos devem ter oportunidade, ao longo do seu percurso formativo, de trabalhar segundo metodologias de ensino e de aprendizagem diversificadas, de modo a desenvolver uma variedade de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores. De igual modo, a avaliação do seu desempenho deve contemplar um conjunto diversificado de modalidades e de tarefas de avaliação, incluindo a auto-avaliação do seu desempenho, tendo em consideração os diferentes objectivos da formação.

Para além da dimensão académica, a formação inicial tem, necessariamente, que contemplar uma componente que, sendo prática, é integradora de todos os saberes. Esta componente de prática pedagógica, decisiva para uma formação de qualidade, deve proporcionar uma aproximação gradual do formando ao mundo da escola. Ou seja, as experiências de campo devem ser progressivas, começando por actividades de observação e análise, devendo culminar com um estágio profissional, ou seja, com o exercício efectivo e em plenitude de funções docentes, por parte do formando estagiário, sob uma supervisão adequada (Elbaz, 1983; Pacheco, 1995). A passagem gradual por todas estas situações, até se atingir a situação de autonomia pedagógica, é fundamental na formação inicial de professores. Note-se que se trata de conceber todo

um processo de formação ao longo do curso onde se tire partido da prática profissional acompanhada (Ponte et. al, 2000).

#### 4.2. A componente “estágio pedagógico” na formação de professores

Sendo tão diversos os problemas de funcionamento real dos estágios, e distintos de instituição para instituição, abordaremos apenas os que exigem solução mais urgente e que interessam a todas as universidades com formação inicial de professores.

Na opinião de Alarcão et. al (1997), “admitindo, em princípio, que a formação deve ocorrer nas instituições que tenham condições para a realizar com as exigências de qualidade que ela requer, considera-se fundamental que cada instituição seja avaliada relativamente à existência de:

- a) condições que proporcionem uma formação cultural ampla;
- b) condições de formação científica, humanista, tecnológica ou artística compatível com o nível de conhecimentos necessário à docência no nível de ensino em que o formando vai ser professor;
- c) condições de formação educacional adequada ao nível de ensino para cuja docência se destinam os formandos;
- d) condições de investigação que suportem as problemáticas em estudo” (p.14).

Além de todas estas condições, a instituição formadora deverá desenvolver a sua própria visão do processo formativo e definir de forma clara os seus modos de funcionamento, de modo a atingir os perfis estabelecidos. No fundo, trata-se de desenvolver o seu próprio projecto institucional de formação. Como parte desse projecto de formação, a instituição deverá indicar como encara a articulação entre a

formação inicial, a inserção na profissão e o desenvolvimento ao longo da carreira profissional. Neste campo, deve oferecer variadas oportunidades de formação pós-inicial (contínua, especializada e complementar), dirigidas tanto para o reforço das competências para a docência, como para a multiplicidade de tarefas que a escola e a comunidade permanentemente exigem ao professor (Ponte, 2000).

O reconhecimento de que a formação de professores deve, por um lado, constituir um “sistema aberto e dinâmico” e, por outro, um “processo contínuo”, é, por si só, revelador da complexidade associada ao processo de formação e desenvolvimento profissional do professor (Buchberger et al., 1999 citado por Ponte, 2000).

A especificidade e a multidimensionalidade da actividade profissional do professor suscitam a formulação de um conjunto de recomendações que podem contribuir para a clarificação e “consensualização” dos objectivos e práticas da formação inicial, etapa fundamental do processo de aprendizagem “aprender a ensinar” (Ponte, 2000). A complexidade deste processo e a dimensão social da formação de professores, subjacentes a muitas reflexões, apontam inequivocamente para a importância fundamental dos seguintes aspectos:

- a necessidade de que as instituições formadoras sejam detentoras de um “saber ensinar”, consolidado a partir de uma investigação científica relevante e de reconhecido mérito;
- o desenvolvimento de práticas lectivas e de investigação em parceria com a comunidade educativa, por forma a que a formação de professores dê resposta rápida às reais necessidades da escola e da comunidade;

- a adopção, sem equívocos, por parte das instituições que se dedicam à formação inicial de professores de um projecto institucional neste domínio, coerente, com identidade própria e dotado de recursos humanos, materiais e organizacionais adequados, ou seja, a assunção da formação de professores como uma missão primordial da instituição.

Só assim será realmente possível proporcionar aos futuros professores uma formação inicial de qualidade e propiciadora de atitudes de aprendizagem e valorização profissional ao longo da vida (Ponte, 2000).

#### 4.3. A formação de professores em Portugal

Na opinião de Carvalho et. al (2003), e no que se refere à formação de professores, o que mais chama a atenção para a situação portuguesa actual é a confusão e a omissão no plano legal e regulamentar que se verificou ao longo dos últimos anos. Outro aspecto que os autores destacam relativamente a esta matéria, é a inexistência de mecanismos de controlo de qualidade dos cursos de formação inicial de professores e das instituições responsáveis por eles.

Actualmente, o país está a ser alvo de variadas mudanças no que diz respeito à educação, nomeadamente no percurso das carreiras de professores. No que concerne à formação destes profissionais, na opinião de Ceia (2005), os actuais modelos curriculares de formação inicial de professores, pecam pela excessiva departamentalização das disciplinas e pela quase ausência de intercâmbios disciplinares.

O novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência é regulamentado pelo Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de Fevereiro. Este diploma legal

estrutura a formação dos professores em dois ciclos diferentes e refere que o mestrado passa a ser o grau mínimo de qualificação de acesso para a carreira docente. O antigo modelo de estágio profissional com turmas próprias e em situação real de ensino foi definitivamente abandonado, poupando o orçamento de Estado, no caso dos estágios remunerados, mas agravando a qualidade da formação profissional do futuro professor (Ceia, 2005).

#### 4.4. Condições estruturais dos estágios pedagógicos

Não entrando em questões específicas de organização dos estágios desta ou daquela universidade, abordaremos o assunto da institucionalização no geral.

Caracterizando a situação actual do decorrer dos estágios, distinguiremos a apreciação em dois níveis. O primeiro será relativo às condições exteriores ao funcionamento do estágio. No segundo dar-se-á enfoque às condições reais de realização dos estágios das escolas.

A reflexão aqui apresentada baseia-se num trabalho elaborado por Alegria et al. (2001), pertencentes à Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores. Importa clarificar que CRUP significa Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, criado em 1979. e ao qual compete, entre outros, assegurar a coordenação e representação global das universidades nele representadas; colaborar na formulação das políticas nacionais de educação, ciência e cultura e pronunciar-se sobre os projectos legislativos e as questões orçamentais relacionadas com o ensino universitário público.

Entre as condições estruturais assinalam-se a desadequação da legislação à situação que actualmente se vive, a necessidade de uma profunda reflexão sobre o

número dos cursos de formação inicial de professores e, ainda, as condições de recrutamento e o perfil dos orientadores dos estagiários.

Foi no início da década de setenta que se assistiu à proliferação de legislação regulamentadora das práticas então iniciadas. No entanto, a diversidade a que se assistiu, manteve uma referência comum: a existência do estágio pedagógico durante um ano lectivo ou equivalente. A título de curiosidade, salientamos o facto de a Faculdade de Motricidade Humana, inicialmente designada Instituto Nacional de Educação Física, ter sido a primeira a contemplar especificamente a formação inicial de professores, incluindo um ano de estágio, já nos anos 50.

O estatuto do estagiário é outro complexo problema. Actualmente os estagiários são simultaneamente alunos universitários e professores, o que cria uma situação ambígua. Na universidade têm os direitos e as obrigações de todos os outros alunos; nas escolas onde realizam o estágio são tratados como todos os outros professores em início de carreira e com as mesmas obrigações. Face a esta situação, no documento de reflexão descrito são apresentados dois problemas: um diz respeito às enormes despesas com a formação inicial, outro diz respeito à impossibilidade de as universidades reprovarem o estagiário antes do ano lectivo terminar, mesmo quando, de forma evidente, se reconhece que não tem perfil para a função.

Um outro problema com que as instituições que tomaram a seu cargo formar professores se deparam, está ligado à ruptura da relação entre o número de vagas a concurso abertas pelo Ministério da Educação, ditada pelo número de alunos que frequentam cursos universitários num dado grupo de docência. Uma quebra demográfica notória nas faixas etárias do ensino obrigatório e a massificação do ensino superior, trouxe problemas complexos à formação inicial de professores, provocando um desequilíbrio nas escolas, a ponto de muitas escolas nem sequer aceitarem

estagiários. Esta situação repercute-se, necessariamente, na organização dos estágios, a ponto de a situação por vezes ser descrita com alguma gravidade, (há escolas com estágios a cerca de 200Km da universidade que os tutela, o que substancialmente acarreta custos).

Em síntese, o desenvolvimento de programas formativos para docentes que incluam uma componente de estágio pedagógico, apesar de ser uma necessidade para uma formação mais completa e próxima do real, acarreta um conjunto de problemas que se prendem com a legislação que sobre esta matéria tem vindo a ser publicada, e com condicionalismos de ordem prática.

## **5. Formação inicial de professores**

### **5.1. Conceito de formação inicial e sua importância**

A fase de formação inicial é entendida como o período durante o qual o professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (Nascimento & Graça, 1998). Deste modo, considera-se que esta fase inicia com a entrada dos candidatos a futuros professores nos cursos de licenciatura e finaliza com a conclusão deste mesmo curso.

Já a fase de entrada na carreira compreende o processo de indução que ocorre nos primeiros anos de ensino, sendo um período de transição entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo, marcado por um momento que alguns chamam de “choque da realidade” (Nascimento e Graça, 1998; Smith, 1994).

Assim, os estudantes do último ano dos cursos de licenciatura encontram-se então, num período de transição entre o final da sua formação inicial e o início das suas carreiras profissionais.

Para Campos (1995), a formação inicial, também designada formação pré-serviço, ou formação prévia de professores, compete às instituições superiores de educação ou universidades e inicia o longo e permanente percurso formativo do professor.

Segundo Marcelo (1994, citado por Flores, 2000), são três as funções básicas deste tipo de formação desenvolvida nas referidas instituições:

- formação e “treino” dos futuros professores de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções inerentes à docência;
- controlo da certificação ou permissão para exercer a profissão;
- agente de mudança do sistema educativo e, paradoxalmente, contributo para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Segundo o mesmo autor, a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de “*aprender a ensinar*”, promovendo e possibilitando a aquisição e construção do conhecimento profissional.

González (1995) caracteriza esta etapa da formação inicial como “a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, direccionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa” (p. 216).

Pressupõe-se, deste modo, um período de formação em que o aluno, futuro professor, adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirão exercer a sua profissão pois, como reconhece

Ribeiro (1990), “o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino” (p. 8).

## 5.2. O estágio pedagógico

Dependendo o modelo formativo desenvolvido pelas diferentes instituições formativas, o estágio pedagógico (também designado por Prática Pedagógica), é distribuído ao longo do curso com um nível de responsabilização crescente, ou é realizado no último ano da formação inicial de professores. É o momento em que os candidatos a professores se estreiam na profissão, e são múltiplos os desafios e tarefas que se desenvolvem associados a esta etapa. Deste, decorre um conjunto de cognições e afectos cuja diversidade, riqueza e intensidade, fazem do estágio um momento marcante do percurso profissional, com um significativo impacto no seu processo de capacitação e integração pessoal e profissional no mundo da docência e no mundo adulto.

A prática pedagógica na formação inicial de professores tem um papel crucial, permitindo que os formandos equacionem as suas práticas, as experimentem e problematizem, tendo em conta os projectos desenvolvidos na escola e em particular na turma onde vai estagiar, bem como o desenvolvimento de cada aluno em particular. Segundo Carrascosa (1993 et al.), a integração dos conhecimentos e dos contextos (sociológicos, ecológicos, psicológicos e pedagógicos) da prática pedagógica, a planificação, a execução e a reflexão tornam-se pré-requisitos para que os futuros professores se apropriem das suas práticas, de modo a construírem um corpo de conhecimentos dotado de sentido, globalidade e coerência, integrado num quadro de referência resultante numa prática pedagógica pessoal, fundamentada e reflexiva.

O estágio pedagógico constitui, para Vieira (1993), um espaço de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde se “produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção” (p. 47); é o momento em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor.

O debate acerca do estágio pedagógico centra-se, com frequência, sobre a duração ideal que esta componente formativa deve ter, a precocidade com que deve ser introduzida no curso de formação inicial, ou sobre a maneira como deve ser efectuada (Zeichner, 1993).

### 5.3. Influência das práticas supervisivas na formação inicial dos professores

O ano de estágio constitui, para a maioria dos alunos de uma licenciatura em ensino, o primeiro contacto com a profissão docente, e apresenta-se como uma etapa crucial de convergência e confronto entre os saberes e as competências desenvolvidas durante a formação inicial e a realidade do ensino.

Neste início da sua carreira, o professor estagiário não deixa, frequentemente, de viver um estado de ansiedade, antecipando eventuais problemas de adaptação a uma nova etapa da sua vida e da sua formação profissional. Para superar estes problemas, os formandos, deverão contar com o apoio dos seus supervisores já que, como refere Alarcão (1999) “a supervisão é uma actividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos de acção-formação em que actua” (p.267). Neste sentido, o papel do supervisor e a sua influência na prática pedagógica, envolve múltiplas componentes de formação, quer científicas e pedagógicas, quer psicológicas e relacionais. Para Sá Chaves (2000) “a supervisão pode constituir-se como uma dupla mediação entre o

conhecimento e o formando, num processo facilitador do desenvolvimento dos participantes através da reconstrução continuada de saberes pessoais e profissionais” (p.193).

Na perspectiva de Williams e Pereira (1999), este conceito de supervisão entendida com “visão sobre, ver por cima de”, não é mais do que o acto de exercer um controlo de qualquer processo (educativo ou de produção). A nível educativo, a supervisão aparece ligada à institucionalização da educação, surgindo como uma forma de conduzir e de guiar os futuros professores e os professores no sentido do aperfeiçoamento profissional e da melhoria das suas práticas de ensino.

Na formação inicial, a supervisão surge como um processo de orientação da prática pedagógica. Diversos autores, (Alarcão & Tavares, 1987; Vieira, 1993; Zeichner, 1993), salientam a relevância do processo de supervisão pedagógica no estágio, como factor de importância fundamental na preparação de professores.

Visto que cada aluno tem as suas próprias características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, os objectivos e os programas de orientação deverão ter em conta toda esta diversidade de características e necessidades, de forma a preparar os futuros professores para os problemas concretos do seu trabalho diário na escola, conduzindo-o no sentido de uma inovação permanente da sua prática pedagógica (Williams & Pereira, 1999).

No estágio pedagógico conjugam-se factores importantes que se devem ter em conta na formação e no desenvolvimento do professor, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo no centro a acção educativa do estagiário e a mediação de todo o processo de supervisão.

Uma das grandes preocupações na formação de professores é a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional. Este momento condicionará

futuramente a sua prática profissional, pois os futuros professores vivem uma experiência única de formação e acompanhamento. Este momento, arrasta consigo expectativas em relação ao seu desempenho como professor, situações imprevistas, a constante exigência de respostas adequadas e imediatas; os formandos, só quando confrontados com a realidade, se apercebem de algumas insuficiências que possam existir (Esteves, 1999).

O estágio pedagógico surge, assim, como uma componente fundamental do processo de formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor – o aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor -, sendo igualmente o melhor meio de adaptação à nova realidade que irão encontrar no futuro. O potencial formativo é acrescido na medida em que a fase de iniciação é apoiada por outros professores, nomeadamente o supervisor e o professor cooperante, que têm como objectivo fundamental, ajudar o aluno estagiário a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, tendo também como função ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas que possam surgir nos processos de ensino e aprendizagem (García, 1999). Assim sendo, é pertinente questionarmos o contributo da orientação e do apoio que é dado pelo supervisor para o sucesso do desempenho do aluno durante o estágio.

#### 5.4. Supervisão e processo de formação contínua

A formação de professores, actualmente perspectivada como uma formação ao longo da vida, defronta-se com um enorme conjunto de problemas, de críticas, de insatisfações.

No cerne desta situação de “mal-estar” (Esteves, 1999), explicitado ou subliminar, estará, provavelmente, a existência de um fosso que se vai alargando entre,

de um lado, um exercício profissional dos docentes que se torna cada vez mais complexo, e, de outro lado, uma formação, tanto inicial como contínua, frequentemente inspirada na tradição, na rotina, em convicções e crenças implícitas, do que na investigação e no exame crítico aprofundado dos currículos e dos programas que são oferecidos pelas instituições formadoras (Esteves, 1999).

Segundo Nóvoa (1992), as práticas de formação contínua podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas. As práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Esteves (1999), estabelece uma relação entre a investigação e a formação, essencialmente enquanto acção, embora refira também que, no que respeita à investigação sobre formação de professores, esta, é ainda fortemente deficitária.

É necessário trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico; a formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (Alarcão, 2001a; Nóvoa, 1992; Ponte, 2002).

A dinamização de dispositivos de investigação sobre a própria prática pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. A este propósito, é útil conjugar uma “formação de tipo clínico”, isto é, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1991). Autores como Smyth (1984), aliam formação contínua e supervisão clínica, partindo da hipótese que os professores, para mudarem, têm de perceber a

finalidade imediata e o sentido prático das acções em que se envolvem. O mesmo autor foca três grandes vectores neste processo: acção, reflexão e colaboração.

Neste processo, a auto-avaliação, aliada à observação e reflexão de outro colega, têm um valor inestimável. A Figura 1 tenta mostrar a dinâmica deste mesmo processo.

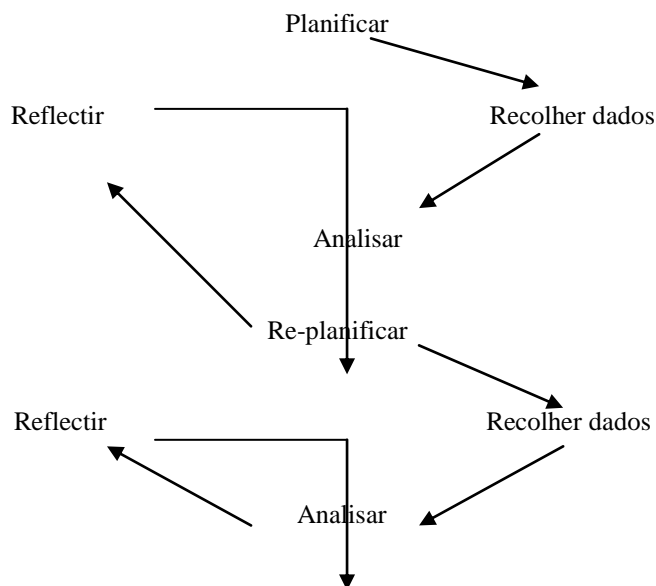


Figura 1 – Dinâmica da reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem na perspectiva de Smyth, 1984  
(Fonte: Alarcão & Tavares, 1987)

Para Smyth (1984 citado por Alarcão e Tavares, 1987) para que todo este processo cíclico seja possível, deverão existir alguns elementos importantes, tais como:

- vontade de participar, livremente expressa pelos professores;
- certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- apoios para levar a cabo a tarefa;
- uma organização de horários compatível, que permita condições de colaboração e entre-ajuda.

Na opinião do mesmo autor, este tipo de actividade, levada a cabo no âmbito da formação contínua, constitui um verdadeiro projecto de investigação dos professores

sobre o seu próprio ensino através de um caminho metodológico que inclui experiência, conceptualização, acção, observação, reflexão e avaliação.

É preciso, segundo Nóvoa (1992), investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais: todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990).

Os professores têm de se assumir como produtores da “sua” profissão. Mas hoje, além de mudar o profissional, é necessário mudar também os contextos em que ele intervém (Esteves, 1999; Ponte, 2002).

A formação dos professores deve assentar numa boa articulação de duas vertentes imprescindíveis: as da formação inicial e contínua. A formação inicial deve desembocar naturalmente na formação contínua e esta deve servir de feedback permanente à formação inicial. É a dinâmica em espiral, tal e qual como na teoria de Smyth (1984), a importância entre a articulação da formação inicial e contínua, que deverá prolongar-se por toda a vida de um professor.

#### 5.5. A reflexão na formação de professores

Pensar na formação de professores implica considerar alguns aspectos a. Um dos mais importantes é o que se espera que o futuro docente seja e realize ao longo da sua actividade profissional, ou seja, é necessário perceber com clareza qual o papel que se espera que o profissional desempenhe.

Difícilmente se poderá conceber a construção social da profissão docente esquecendo, ou desvalorizando, o papel que o professor representa nesse processo. Tal como refere Rodrigues (2001)

“a tomada de consciência do papel dos professores na mudança e no processo educativos suscitou uma preocupação de reavaliação daquilo que se espera do professor e de revisão realista e rigorosa da sua (consequente) preparação profissional e é parcialmente responsável pelas reformas dos sistemas e programas de formação de professores, feitas por todo o mundo ocidentalizado” (p.2).

A escola é, segundo Nóvoa (1992), a escola é um espaço social e cultural, “o que obriga os professores, por um lado, a privilegiarem o seu frente a frente com os alunos e, por outro lado, a porem de pé uma pedagogia crítica baseada na desmontagem dos saberes, do seu modo de produção e das suas estratégias de difusão social” (p.31). Também Rodrigues e Esteves (1992), vêem o professor como um “especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior à escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo” (p.41).

Na perspectiva das mesmas autoras, nada disto é possível se os docentes não assumirem uma prática reflexiva. Consideram que a prática da reflexão, não sendo espontânea, deve ser estimulada. A este propósito, referem que é fundamental criar dispositivos de formação e formadores de professores “capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do professor” (p.9).

Nenhum formando se forma recorrendo apenas aos seus meios. Para isso são necessários dispositivos ou agentes, que funcionem como mediadores do processo. É

aqui que o supervisor tem um papel importantíssimo. Cabe-lhe constituir-se como mediador da construção de um processo reflexivo, em interacção com o futuro professor. Deste processo deverá resultar, não só a formação necessária para se entrar na profissão, mas também garantir que, no futuro, o professor mantém intrinsecamente características reflexivas, (Rodrigues, 2001). Assim, o supervisor (orientador de estágio) será encarado como o “promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum” (Amaral et. al, 1996, p. 91).

O próprio supervisor só tem a ganhar com esta forma de fazer formação, uma vez que ele se vai igualmente desenvolvendo, ou seja, formando-se. Amaral (1996) considera que “também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando” (p. 92).

A reflexão é, na actualidade, dos conceitos mais utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. Ainda que nos apresente como uma questão recente, as origens desta perspectiva ao nível da formação de professores remontam a Dewey. Numa obra publicada em 1989, o autor defendia que no ensino reflectivo se levava a cabo “o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam das conclusões para que tendem” (p.25). Daqui, deriva a necessidade de formar professores que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção. Dewey diferencia pensamento reflexivo de acto rotineiro de pensar. Para o autor, o primeiro é um exercício mental sequenciado e objectivo. O segundo é fruto do hábito, do impulso, da

sujeição à autoridade e da tradição. Para Dewey o pensamento vai evoluindo até se tornar verdadeiramente reflexivo.

É importante que a formação inicial de professores se estruture sobre metodologias reflexivas, tendo como pano de fundo, quer preocupações com os contextos onde decorrem as situações educativas, quer preocupações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores. Na opinião de Rodrigues (2001), a prática por si só não chega, se sobre ela não se colocarem questões e buscarem possíveis respostas. A autora acrescenta que “ a prática sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, por si só, um efeito formativo” (p. 8).

#### *5.5.1. Destrezas e atitudes envolvidas na reflexão*

Há todo um conjunto de destrezas e atitudes que os professores devem dominar para concretizar este modelo de ensino reflexivo e de professores reflexivos., Pollard e Tann (1989, citadas por Garcia, 1997) identificam seis tipos de destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo:

1. Destrezas empíricas - capacidades de diagnóstico, a nível da sala de aula e da escola. Este tipo de destrezas requerem a capacidade de recolha de informação e a descrição de situações, processos, causas e efeitos. Trata-se sobretudo de informação de tipo objectivo (factos e comportamentos) e de tipo subjectivo (sentimentos e percepções);
2. Destrezas analíticas - consideradas fundamentais para analisar a informação recolhida de forma a permitir a teorização acerca da mesma;

3. Destrezas avaliativas - necessárias para a formulação de juízos relativos às consequências educativas do processo de questionamento da acção;
4. Destrezas estratégicas - essenciais à planificação da acção e à sua antecipação, de modo a realizar da melhor forma a acção;
5. Destrezas práticas - dizem respeito à própria acção, envolvem capacidades de relacionar a análise com a prática, fins e modo, de forma a melhorar os resultados;
6. Destrezas de comunicação - envolvem a capacidade de discussão e partilha de ideias em grupo, de maneira a legitimar essas mesmas ideias, cativando o apoio dos colegas de modo a desenvolver os processos em que o professor se envolve.

As destrezas acima mencionadas são necessárias, mas não são suficientes, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo. Katz e Raths (1985), referem-se à formação de atitudes, que as autoras designam de “disposições”, como um dos objectivos básicos da formação de professores. Entendem por disposição “uma característica atribuída a um professor que se refere à sua tendência para actuar de uma determinada forma num determinado contexto” (p.301). Neste sentido, diversos autores, apoiados em Dewey, tais como Krogh e Crews, (1989) e Ross, (1987), têm identificado, basicamente, três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo.

A primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a “mentalidade aberta”, que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias.

A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na “responsabilidade”, sobretudo responsabilidade moral. Os autores consideram que ser intelectualmente responsável

quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende.

A terceira atitude é o “entusiasmo”, descrito como a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Estas atitudes constituem objectivos a alcançar pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e actividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva.

O conceito de reflexão está a ser actualmente utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados, daí ser importante definir o que se entende por reflexão e pensamento reflexivo no contexto da formação de professores. Alarcão (1994), define-o da seguinte forma:

“A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio de ser humano” (p.4).

Face ao exposto, é importante acrescentar que os professores (principiantes ou experiente) precisam de criar hábitos que incluam a habilidade e o compromisso de examinar a sua própria prática, ou seja, precisam de aprender a reflectir.

## **6 – O primeiro ano de docência**

## 6.1 O período de indução

Os primeiros anos de actividade profissional constituem o chamado período de indução (Flores, 2000), durante o qual se processa a aprendizagem do papel institucional, na perspectiva da socialização organizacional, que permite ao professor em início de carreira integrar-se no contexto profissional e compreender os valores, o conhecimento e o comportamento associados a determinada profissão e/ou organização.

A iniciação profissional dos professores constitui uma das fases de “aprender a ensinar” (Nóvoa, 1992b, p.66). Esta fase compreende os primeiros anos de docência e denomina-se período de iniciação ao ensino ou, como já referimos, de indução.

No período de indução realiza-se a transição de estudantes para professores. É um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais para além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (Borko, 1986, citado por Nóvoa, 1992b).

O período de início da docência é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um continuum, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial - , a iniciação na carreira e a formação contínua (Marcelo, 1994).

O mesmo autor, caracteriza a fase inicial de inserção na docência, basicamente, pela passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de actividades de estágio e de prática de ensino.

Nesta perspectiva, deve-se apostar no período de indução profissional, na medida em que constitui o elo de ligação entre a formação inicial e a formação contínua.

Vejam a seguinte figura (Figura 2):

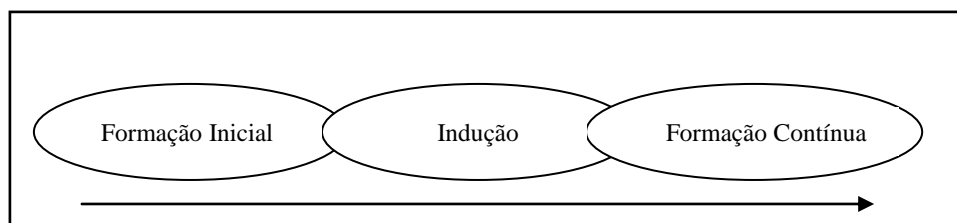


Figura 2 – Continuum do percurso formativo do professor (Fonte: Marcelo, 1994)

Autores como, Goldman (1983) e McGregor (1960), consideram que a formação deve ser planeada para que não ocorra o “choque da realidade”, que falaremos seguidamente.

Neste sentido, são propostas estratégias nalguns programas de indução (Brooks, 1986), que se julga contribuir para o reforço da motivação profissional dos professores estagiários. Entre as estratégias mais utilizadas contam-se o fornecimento de informações sobre as condições de trabalho e as regras da escola, visitas à escola antes do início das aulas, reuniões com os supervisores, encontros de professores em início de carreira para o desenvolvimento do suporte emocional, e reuniões com professores mais experientes (Veenman, 1988).

O propósito da indução enquanto, “mecanismo prático de socialização” (Pacheco, 1995), consiste em desenvolver “nos novos membros de uma determinada ocupação, as destrezas, as formas de conhecimento, as atitudes e os valores necessários para desempenhar, de forma eficaz, os seus papéis” (p.76). Há largos anos que se tem vindo a dar mais atenção ao professor principiante - às suas experiências, às suas crenças e necessidades -, colocando a ênfase, em termos de indução, na assistência

planeada e estruturada a oferecer ao professor em início de carreira nas escolas (Lawson, 1992).

A entrada no ensino do professor em início de carreira é repentina e abrupta. De um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência (Flores, 2000).

Hall (1982), sublinha que, “o ensino é uma das poucas profissões nas quais se espera que o neófito assuma, desde o primeiro dia e de forma total, as responsabilidades a ela inerentes” (p.56).

Também Marcelo (1988, citado por Flores, 2000), para dar resposta a situações problemáticas no ensino, criou os programas de indução destinados a professores que se encontravam em três situações distintas:

1. Professores nos primeiros anos de ensino, após a formação inicial;
2. Professores com alguma experiência que, tendo abandonado a docência durante algum tempo, retomou a sua actividade no ensino;
3. Professores que assumem funções diferentes dentro do sistema educativo e que já possuem uma experiência real de ensino

Proporcionar uma aprendizagem eficaz da cultura escolar ao professor em início de carreira, promover a sua integração progressiva e efectiva no seio da cultura profissional e, ao mesmo tempo, desenvolver atitudes investigativas e reflexivas no sentido do crescimento profissional constituem, portanto, o ponto fulcral da indução no ensino (Flores, 2000).

É nestes termos que Wilson e D’Arcy (1987) definem indução como “o processo através do qual a escola implementa um programa sistemático de apoio ao professor principiante no sentido de o iniciar na profissão, de o ajudar a lidar com os problemas

de forma a desenvolver a sua autonomia profissional e de facilitar o seu crescimento profissional contínuo” (p.143).

## 6.2. O choque com a realidade

A transição de aluno a professor está marcada pela assunção de um conjunto de normas e valores característicos da profissão docente. A escola e a sala de aula são o cenário e o palco de actuação do novo professor (Flores, 2000).

Veenman (1988) popularizou o conceito de “choque da realidade” (p.143) para se referir à situação por que passam muitos professores no seu primeiro ano de docência. Segundo este autor, o primeiro ano caracteriza-se por um processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência.

De facto, o professor em início de carreira, tem de enfrentar papéis, situações e exigências inerentes à sua nova posição, assumindo responsabilidades numa realidade que lhe é, simultaneamente, familiar e estranha. Johnston (1994, citado por Marcelo 1994) refere-se a este professor como um “estrangeiro num mundo estranho, um mundo que lhe é, ao mesmo tempo, conhecido e desconhecido” (p.286).

Com efeito, o professor neófito já foi aluno durante vários anos e viu actuar muitos professores que lhes proporcionaram o contacto com múltiplos métodos de ensino e que, muitas vezes, de algum modo os marcaram. O aluno/professor tem, assim, apenas a visão parcial do funcionamento da escola, isto é, na perspectiva de aluno (Marcelo, 1994).

Ryan (1980, citado por Arens, 1995), sugere que é precisamente na familiaridade, e não na estranheza da situação da sala de aula, que reside a origem de grande parte dos problemas do professor principiante, na medida em que este:

“acha que conhece aquilo em que se vai meter (...). O choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser o autor. O papel que vira ser interpretado vezes sem conta é agora seu. A cena familiar da sala de aula é invertida e encontra-se numa situação nova surpreendente” (p. 486).

O contacto anterior e prolongado com a realidade da sala de aula pode provocar no neófito uma falsa segurança. Como refere Bullough (1989) “os professores principiantes são muitas vezes seduzidos por uma falsa segurança em virtude da familiaridade do ensino, descobrindo mais tarde que nem tudo é como parece” (pp.143-144).

O período de iniciação no ensino, sobretudo o primeiro ano, é considerado por alguns autores, como Huberman (1991), Thomas e Kiley (1994) e Lacey (1977), o mais difícil da carreira de um professor, visto que, como já referimos anteriormente, o neófito, tem que desempenhar funções e demonstrar destrezas e habilidades (que ainda não possui) de um profissional, sendo-lhe exigido o mesmo que a um professor experiente.

Os primeiros tempos de profissão são marcados pelo entusiasmo e pela euforia, características inerentes a um jovem professor que se encontra no início da carreira. Imbuído de idealismo, o professor neófito encara as suas novas responsabilidades com optimismo, procurando imprimir à sua prática docente atitudes e valores mais ou menos progressistas interiorizados durante a formação inicial. Encontra-se numa fase de

descoberta e de exploração da sua nova situação profissional e a sua actuação pauta-se por regras ideais e inovadoras (Huberman, 1992).

Se, por um lado, é um período de descoberta e de aventura marcada pelo idealismo energético, por outro, é também uma fase de dúvidas, de tensões e de conflitos.

A percepção da complexidade da situação da sala de aula e a constatação de que as suas concepções idealistas chocam com o papel que lhe é exigido na prática determinam uma fase de questionamento constante e de algum mal-estar.

O professor em início de carreira possui um optimismo e expectativas irrealistas (Huling-Austin,1992; Schaffer, Stringfield & Wolf, 1992) em relação ao ensino, à educação e ao papel que vai desempenhar, expectativas essas que, inevitavelmente, se desmoronarão quando confrontados com a dura realidade escolar.

A discrepância entre a imagem idealizada que o novo professor faz de si próprio e da sua profissão, e a realidade escolar com a qual se depara, a clivagem entre a formação inicial, essencialmente teórica e “idealista”, caracterizada pelo conhecimento proporcional e a realidade escolar em que o neófito se insere e actua, traduzem, no fundo, as contradições entre teoria e prática, entre o aluno e o professor (Vonk, 1985).

As causas deste choque são diversas. Segundo Veenmam (1988), factores de ordem pessoal e contextual convergem para a emergência deste choque. Segundo Müller (1978, citado por Veenman, 1988) os principais indícios do choque da realidade são: a percepção de problemas (dificuldades e queixas relacionadas com o trabalho), as mudanças de comportamento em sentido contrário às suas crenças e convicções em virtude de pressões externas, e o abandono da profissão (a desilusão pode desembocar num abandono prematuro da profissão).

Estudos feitos por vários autores (Jordell, 1985; Marcelo, 1992; Veenman, 1988; Vonk, 1985) demonstram que as principais dificuldades sentidas pelo professor em início de carreira se situam, fundamentalmente, no plano didáctico, sendo as mais frequentes o controlo disciplinar, a gestão da aula, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a avaliação e as dificuldades relativas à escassez ou inexistência de materiais didácticos.

Utilizando a terminologia de Vonk (1985), podemos dizer que as dificuldades dos professores em início de carreira se situam em dois níveis distintos: um “nível micro” – que se reporta aos problemas relacionados com o contacto directo com os alunos e com o clima da sala de aula e um “nível macro/meso” – onde se inserem os problemas resultantes da relação com os colegas, com os órgãos de direcção, com os pais dos alunos e com a própria estrutura organizativa da escola.

O estado de choque advém do desconhecimento de um conjunto de regras, normas e rituais, o que determina o paradoxo do professor principiante: por um lado, sobrevive profissionalmente com um sentimento de insegurança e de incerteza perante aquilo que não sabe e a tentativa de superar as dificuldades encontradas, por outro, sente a necessidade de agir decididamente e dominar a situação, pois a sua imagem, perante os colegas e a escola, está em jogo e tem de mostrar-se confiante (Corcoran, 1995).

Os primeiros anos estão, por isso, marcados pela contínua luta pela identidade pessoal e profissional.

## **7 – A carreira dos professores**

### **7.1 A construção do conhecimento e da personalidade em formação: o papel da reflexão no processo formativo**

Estamos na era das "pessoas" e das grandes transformações. As escolas, assim como todas as outras entidades e organizações, estão no mundo, fazem parte deste grande contexto global de mudanças. Essa é a grande visão que desponta no cenário educacional: os professores precisam comandar as mudanças, em vez de serem levados por elas. A escola de hoje requer um professor mais crítico, criativo, que participe, que empreenda; um professor mais inteiro e com mais consciência profissional. É, pois, necessário, segundo Alarcão (1997), promover a consciencialização de que o professor não é simplesmente um agente de mudanças, mas um agente nas mudanças, fazendo parte delas, não sendo apenas um catalisador do processo. Isso exige uma reformulação na sua prática pedagógica e na concepção do acto de educar.

A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística.

Como educador, a sua actividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social. O professor é uma figura de cultura. É por isso importante que ele possa adquirir formação noutras áreas do saber para além das da sua especialidade, sendo esta a opinião de Shulman (1987, citado por Alarcão, 1997) quando refere que “um professor para ser um verdadeiro profissional e agente de construção de conhecimento e de personalidade, deverá ser um especialista nas suas áreas profissionais e dominar os processos e as estratégias do ensino-aprendizagem” (p.92). Para este autor o educador deverá ser capaz de se expressar, nunca perdendo o rigor, os seus conhecimentos, auxiliando-se dos conhecimentos em áreas como a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia e a Didáctica.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal, e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro), mostram que esta

formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional, facultando experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos, e proporciona o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção. A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal (Alarcão, 1997).

O conceito de professor pressupõe um profissional eficiente, que relaciona teoria e prática num processo de reflexão, realizando a prática da educação reflexiva. O pensamento pedagógico actual inclui na formação do futuro profissional uma forte componente de reflexão sobre a prática vivida, propondo a formação de profissionais capazes de enfrentar situações novas e diferentes na educação, e optar pelas decisões mais apropriadas.

O paradigma que proporciona um modelo formativo como o exposto, e que possibilita a interligação entre a teoria e prática, é a prática da reflexão, ou seja, o paradigma pedagógico e as propostas de Schön (citado por Alarcão, 1997). O pensamento pedagógico de Schön defende que a formação do futuro profissional deve incluir o componente da reflexão, pois só assim o profissional será capaz de enfrentar as situações novas e diferentes da vida real e tomar as decisões apropriadas.

A formação de professores baseada neste paradigma, deve valorizar a reflexão sobre a acção e realizada nos locais de trabalho, tendo em vista a construção de uma pedagogia da aprendizagem, ou seja, a criação de espaços onde se valorizem os processos de aprendizagem e desenvolvimento, fomentando, assim, o sucesso escolar.

Schön (1990) formula a sua perspectiva em torno de três aspectos: o conhecimento prático, reflexão da prática e a reflexão sobre a prática.

Para o autor o professor possui um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões. É um conhecimento tácito, ou um conhecimento adquirido na prática. Este conhecimento “manifesta-se na espontaneidade” (Alarcão, 1996, p.37) e, portanto, não é sistematizado. É um conhecimento que se expressa na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia.

Na medida em que o professor coloca a si próprio as questões do quotidiano tais como situações problemáticas, está a reflectir, está à procura de uma interpretação para aquilo que é vivido. Quando o professor faz esta reflexão ao mesmo tempo em que vive uma determinada situação, para Schön (1990), ele faz uma “reflexão na acção”. Esta etapa permite uma reorientação da acção no exacto momento em que a está a viver. Se esta reflexão se dá após a acção e tem carácter retrospectivo, o professor reflecte “sobre a acção”. Há, então, um certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou aquela acção.

Por fim, um outro momento deste processo de reflexão é a “reflexão sobre a reflexão na acção”. Este processo é mais elaborado, e acontece quando o próprio profissional procura a compreensão da acção, elabora a sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela situação.

Segundo a teoria de Spiro (1987), para a construção do conhecimento e da personalidade em formação de professores, o conhecimento necessário num certo momento não é, simplesmente, recuperado através da memória e na forma em que lá se encontra; para o autor, o conhecimento necessário é construído em cada caso com base no conhecimento anterior disponível. Novos contextos e aprendizagem avançada exigem que os conhecimentos e experiências existentes sejam seleccionados,

combinados e adaptados de forma também nova, ou seja o docente vai construindo o conhecimento à medida das suas necessidades.

A opinião de Van Manem (1977), por seu lado, é concordante com as teses de Schön, pois este autor defende uma reflexão “sobre a acção” e uma “reflexão sobre a reflexão na acção”. Como estratégia fundamental do acto pedagógico, Van Manem (1977) menciona o “tacto pedagógico”, o contacto, ou seja, considera que “o momento pedagógico acontece quando o educador consegue atingir o fundo pessoal do educando e provocar a sua mudança que, por sua vez, irá repercutir-se na mudança pessoal do educando” (p.56).

O facto de o docente reflectir sobre a sua prática, permite-lhe o envolvimento e numa partilha de experiências e saberes, o que constitui um instrumento privilegiado para o conhecimento da vida e para a interpretação da sociedade. Este facto, resulta num considerável contributo para o desenvolvimento pessoal do docente e, paralelamente, permite-lhe participar activamente na construção duma sociedade mais plural e participativa. Segundo Tavares (1998) “o sucesso do cidadão passa necessariamente pelo seu desenvolvimento pessoal. Assim, qualquer sistema de educação que não contribua de uma maneira clara e eficaz para esse objectivo é um sistema condenado irremediavelmente ao fracasso” (pp. 90-91).

## 7.2. O papel do professor no contexto curricular

Como temos vindo a referir, o papel do professor é determinante para conseguir que haja mudanças na escola e, por consequência, também mudança nos processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem, fazendo da escola um espaço de decisão curricular. Na linha do que nos é proposto por Morgado (2005), tais mudanças não

podem esquecer o “papel específico que está consignado aos professores em termos educativos” (p.73), e que este papel está associado a “um conjunto de capacidades e destrezas” (p.73) que os professores devem possuir para poderem exercer com eficácia as tarefas que lhes são consignadas socialmente. Ainda na perspectiva de Morgado (2005), os professores “constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (p.10), uma vez que deles dependem, em grande parte, as formas como se idealizam e concretizam os processos educativos.

O processo de desenvolvimento do currículo depende do tipo de responsabilização e do tipo de papel que são atribuídos ao professor. Se, por um lado, o professor pode ser “um actor curricular que tem a tarefa da implementação e da execução de decisões prescritas”, por outro, “goza de uma autonomia funcional que lhe advém da existência ou inexistência de ineficazes instrumentos de controlo curricular” (Pacheco, 2001, p.101). Por conseguinte, o professor é o promotor de toda a decisão curricular, permitindo-lhe adaptar o currículo prescrito, programado e planificado, no contexto de realização. Deve ter, por isso, uma participação activa no desenvolvimento curricular ao nível da programação, no sentido de articular o currículo prescrito com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos, fazendo-o de uma forma contextualizada que passa pela gestão dos planos curriculares, programas e/ou conteúdos programáticos, actividades didácticas, produção de materiais curriculares, definição dos critérios de avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos (Pacheco, 2001). Não podemos também esquecer, que cada aluno é diferente, e daí poder necessitar de orientações programáticas diferentes. Assim sendo, o desenvolvimento do currículo à luz de um modelo centralizado não constitui “uma decisão a partir do nada mas uma decisão que não é mais do que a adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (Pacheco, 2001, p.89).

O mesmo autor considera que nos contextos da escola e da sala de aula, o professor usufrui de uma autonomia relativa considerando que as suas práticas “são normativamente definidas, mas processualmente reconstruídas” (Pacheco, 2001, p.142).

Leite (2002), afirma que o sistema educativo português, ao alinhar numa tendência centralista na implementação do currículo, desincentiva os professores em relação à configuração do mesmo, uma vez que os professores concebem, com frequência, a sua função como sendo sobretudo pedagógica, oscilando entre a aceitação do currículo prescrito e a procura de uma certa autonomia curricular, agindo muitas vezes mais como implementadores de decisões do que como decisores curriculares. A autora acrescenta, ainda, que não é sustentável “a possibilidade de existir um currículo uniforme que se adequa a todo o espaço nacional, a todas as crianças e a todos os jovens” (p.90). A ideia de um projecto curricular de escola que contextualize o currículo prescrito a nível nacional torna-se assim fundamental. Nesse sentido, Flores e Flores (2000) referem que, recentemente, o processo curricular parece “ter evoluído no sentido de uma maior abertura ao contexto, à participação e envolvimento dos professores e das escolas” (p.85).

O professor encontra-se numa situação privilegiada para a realização do processo curricular, uma vez que lhe compete tomar as decisões necessárias ao nível da escola e da sala de aula, de modo a adequar o currículo formal à realidade escolar e às características dos alunos. Nesta perspectiva, Flores e Flores (2000) referem que no domínio do currículo, há orientações que concedem ao professor um papel definitivo na produção do currículo. Este deixa de “ser visto como um mero executor de prescrições e passa a ser encarado como um agente que participa de forma activa no processo curricular, o que implica uma maior autonomia profissional e o reconhecimento de um leque mais diversificado de competências e responsabilidades” (p.84).

De acordo com Paraskeva (1998), o professor ao planificar o seu trabalho, prática que engloba intencionalidade e acção, toma determinado tipo de decisões que dependem “da mente do professor mas também da colegialidade com os seus pares e de determinadas orientações” (pp.211-212). O autor classifica estas decisões segundo o momento em que são tomadas:

1. Pré-activas – tomadas na ausência dos alunos e a longo prazo;
2. Interactivas – tomadas no decurso da aula, ou seja, no contexto de realização do currículo;
3. Pós-activas – adoptadas pelo professor depois da leccionação, revelando-se como uma síntese e uma análise retrospectiva.

Quanto maior for o envolvimento dos professores nos processos de concepção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as possibilidades de responderem à diversidade das situações da população escolar (Leite, 2002). Logo, “os processos e práticas de inovação curricular constituem estratégias determinantes para a melhoria da qualidade de ensino” (Flores & Flores, 1998, p.84). É este, também, o sentido que lhe atribui Pacheco (2001), ao afirmar que “a inovação curricular está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso dos alunos” (p.151).

O mesmo autor refere, ainda, que o professor, ao representar um papel central no desenvolvimento do currículo, assume competências curriculares ao nível do contexto de realização como as que a seguir se enunciam:

- 1- Operacionalização dos objectivos de aprendizagem, tendo em conta os objectivos curriculares;
- 2- Sequencialização e gestão dos conteúdos;

- 3- Escolha de métodos, técnicas e actividades;
- 4- Utilização e produção de materiais curriculares;
- 5- Manipulação dos recursos educativos;
- 6- Implementação de procedimentos de avaliação

Flores e Flores (1998), referem que, “fomentar a inovação nas escolas, inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto, são aspectos cruciais para podermos considerar o professor como um verdadeiro decisor curricular” (p.79).

De entre a diversidade de opções que os professores têm que fazer no campo da decisão curricular, uma das que se apresenta como mais problemática é a que se refere à organização do processo de ensino para alunos que apresentam dificuldades educativas especiais. Por este ser um campo tão problemático, achamos que é oportuno desenvolvê-lo neste estudo, o que passamos a apresentar no ponto seguinte.

### *7.2.1 A inclusão de alunos com dificuldades educativas especiais*

No decurso da profissão docente, o professor depara-se com sem números de obstáculos, de dificuldades a superar - dificuldades burocráticas, falta de condições, elevado número de alunos, entre outras - que, se os professores não estiverem minimamente motivados para continuar em frente, dificilmente as conseguirão ultrapassar (Rodrigues e Esteves, 1993).

De entre estas dificuldades - de ordem endógena ou exógena aos alunos, aos professores e ao meio – trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais parece ser uma das mais problemáticas (Figueiredo, 2002). Pesquisas recentes

(Figueiredo, 2002; Mantoan, 2002; Jesus et al., 2000), indicam que os professores manifestam alguma dificuldade em trabalhar com alunos que possuem algum tipo de deficiência e, mais que isso, muitos não acreditam na sua capacidade para mudar esta visão. Nesta perspectiva, Figueiredo (2002) refere que “isto decorre da dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade” (p.76).

A referência às necessidades educativas especiais tem vindo, gradualmente, a ser substituída pelo reconhecimento de que a agenda das necessidades especiais deve constituir um elemento essencial do esforço para se atingir uma educação para todos. Assim, em vez de se sublinhar a ideia de integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a educação inclusiva, cujo objectivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças (Clark et al., 1995).

Esta orientação inclusiva constituiu uma vertente fundamental da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que se refere aos princípios, às políticas e às práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE), e que foi aprovada pelos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais. Especificamente, a Declaração refere que, no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares são:

“os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (p.9).

Na verdade, os que são considerados como tendo necessidades educativas especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. Há, no entanto, um longo caminho a percorrer no que diz respeito a milhões de crianças, incluindo as que têm deficiências, a quem o direito à escola é, ainda, negado (Mittler, 1993). No mundo desenvolvido, existe o número necessário de lugares nas escolas, o problema consiste em encontrarem-se meios de organizar as escolas e as salas de aula de modo a que todas as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem. Infelizmente, para muitos alunos, a sua participação na escola constitui uma experiência insatisfatória, deixando-os desencorajados em relação às suas próprias capacidades e desiludidos acerca do papel da educação na sua vida (Mittler, 1993). Perante a perspectiva deste autor, colocam-se então as seguintes questões:

- Como podem os professores serem ajudados a organizar as suas salas de aula de modo a assegurarem a aprendizagem a todos os seus alunos e a motivá-los?
  
- Como podem as escolas ser reestruturadas de forma a apoiarem os professores neste esforço?

Para responder à primeira questão, inúmeros trabalhos de investigação foram realizados em relação à eficácia do trabalho dos professores (Bennett, 1991; Fuller & Clark, 1994; Hopkins et al., 1994). Os resultados apurados nesses estudos sugerem que a existência de recursos materiais, embora muito útil, constitui muito raramente o factor-chave para a resolução do problema. Muito mais relevante é a forma como a

tarefa é conceptualizada. A este respeito parecem ter importância as seguintes estratégias para a valorização profissional dos professores:

- i) oportunidades de considerar novas possibilidades, ou seja, o professor deverá ter oportunidade de experimentar novos métodos, empregando estratégias que lhes reforcem a auto-confiança e que os ajudem nas decisões. Deste modo, são levados a considerar a vida na sala de aula a partir do ponto de vista dos alunos e, ao mesmo tempo, relacionar estas experiências com a sua própria prática na escola;
- ii) apoio à experimentação e reflexão – através de formas que encorajem a reflexão sobre as actividades (Ainscow, 1993). A chave desta estratégia situa-se na área do trabalho em equipa, o que Gitlin (1990), chama de “diálogos”. Durante estes diálogos, os professores ajudam-se na compreensão do porquê daquilo que fazem e analisam outras possibilidades que podem ser encaradas nos diversos momentos. Esta forma de reflexão crítica, realizada em colaboração com os colegas, é especialmente importante na área das necessidades educativas especiais (Heshusius, 1989; Iano, 1986).

Figueiredo (2002) sugere que, “para efectivar a inclusão é preciso transformar a escola a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais” (p.68).

Segundo Nóvoa (1992), é necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira a que eles, sendo capazes de compreender e reflectir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino. O mesmo autor acredita que a

qualificação do professor constitui uma forma de fortalecimento da qualidade de ensino dos alunos e da crença de que os professores podem desenvolver novas competências.

Torna-se, pois, um princípio básico, a necessidade de preparar os profissionais da educação para uma prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação. Neste sentido, Alarcão (2001b) refere que é necessário tornar a escola numa “escola reflexiva”, ou seja, “uma organização, que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e que se confronte com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p.11).

Na escola todos são actores, mas os professores são actores de primeiro plano e, conseqüentemente, devem-se intensificar os esforços para que lhes sejam garantidas as orientações necessárias ao exercício da profissão docente de forma a que os professores tomem consciência da sua própria profissionalidade em termos individuais e colectivos (Alarcão, 2001b).

A complexidade dos problemas que se colocam à escola na actualidade exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na acção e pela acção. Por outro lado, “exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada” (Alarcão, 2001b, p.24).

Este conjunto de argumentos reforçam a ideia de que é fundamental formar professores com perfil adequado para o nível de complexidade e exigência que o trabalho com estes alunos exige.

### *7.2.2 Motivação na aprendizagem escolar*

No que se refere ao conceito e definição de motivação, este ainda continua a ser um dos mais controversos no âmbito da Psicologia e das Ciências da Educação. A sua

abordagem torna-se difícil e complexa até para os próprios investigadores, que nem sempre são unânimes nas suas concepções, resultando daí uma diversidade de opiniões, (Jesus, 1992).

A nível da aprendizagem escolar, a motivação tem-se revelado uma componente crucial ao longo da história da educação.

Segundo Sprinthall (1993), só no princípio do Séc. XX é que se validou experimentalmente o elo de ligação entre a aprendizagem e motivação. Segundo a autora foi Thorndike que conseguiu realizar esta tarefa através da sua famosa “lei do efeito” (p.57). que consiste em associar a aprendizagem a um sentimento de satisfação.

Desta forma, constata-se que o primeiro caminho a seguir na resolução desta problemática é levar todos os professores a tomarem consciência e reconhecerem que a motivação é determinante no desempenho dos seus alunos.

Pode-se inferir que a motivação e a aprendizagem estão em constante interacção na determinação do comportamento do aluno.

Pela importância enorme que este tema adquire na prática docente, Fernandes (1990), realça o facto de um aluno motivado aprender muito mais que um aluno não motivado. Logo, cabe aos docentes identificar e despertar, por meio de processos didácticos e pedagógicos adequados aos alunos, os interesses e, conseqüentemente, as motivações que existem dentro de cada aluno. Se as actividades propostas pelo professor estimularem os interesses e as necessidades dos alunos, a receptividade será, logo à partida, muito maior. Tal facto acontece porque, como refere Fernandes (1990), a motivação “faz com que o educando unifique e invista as energias no trabalho que se dispõe a fazer, concentrando, assim, o seu espírito e o seu corpo em tal e tais actividades, identificando-se, de uma certa maneira, com elas” (p.170).

Destaca-se principalmente a intervenção familiar, o que coloca em evidência a necessidade do professor consciencializar os pais para a importância da situação do jovem e manter com eles uma relação que permita desenvolver estratégias comuns e, assim, favorecer a estabilidade emocional do aluno de forma a que este se concentre nas diversas tarefas propostas e consiga um maior sucesso escolar.

Tratando-se de um fenómeno complexo, exige de facto uma intervenção global, pois o problema da motivação só poderá ser resolvido se todos assumirem a sua cota parte de responsabilidade na tentativa da sua resolução, e colaborarem e actuarem, dentro das suas possibilidades.

É também importante referir que o nível de interesse que os alunos têm por uma actividade em particular está associado com a sua motivação para o sucesso (Arends, 1995). A mesma opinião, dispõe também Fernandes (1990) quando refere que o interesse “faz com que o educando unifique e invista as energias no trabalho que se dispõe a fazer, concentrando, assim, o seu espírito e o seu corpo em tal e tais actividades, identificando-se, de uma certa maneira, com elas” (p.170).

De facto, é imprescindível que o professor adopte um perfil adequado e implemente estratégias eficazes e inovadoras (adaptadas a cada grupo de trabalho), visando a promoção e optimização do sucesso académico e pessoal dos alunos.

O aluno precisa de estar preparado (física, intelectual, psíquica e emocionalmente), para que o processo da aprendizagem ocorra de forma eficaz, pois o efeito de um estímulo ou motivação exterior está dependente das condições fornecidas do organismo, pelo seu estado de predisposição ou de prontidão para a acção.

Por sua vez, cada docente terá de ter consciência de que o aluno com quem convive é um ser complexo e em permanente mutação, devido à sua inter-relação com o meio, onde cabem a família, a escola, os colegas e os amigos.

Para Jesus (1996) a falta de motivação dos alunos pode ser identificada através de alguns indícios, tais como: pouco empenhamento do aluno nas actividades escolares, fraca participação na aula e pouco tempo despendido para estudar.

É fundamental não esquecer e ter em consideração que cada aluno possui uma cultura que decorre, entre outros factores, da classe social a que pertence, da educação inicial a que teve acesso, das suas aspirações e das influências sofridas pela família e pelo grupo de amigos (Duarte, 2000).

Porém, é de salientar que não há “receitas” universais para resolver este problema da falta de motivação dos alunos na escola, pois a forma de resolução e as condições indispensáveis a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem dependem de muitos factores, inclusivamente da maturidade do aluno, do meio em que está inserido, do método de ensino, do tipo e modalidade de relacionamento, do perfil e personalidade do professor, bem como de todo o meio envolvente em que se processa o ensino.

Pode-se assim deduzir que toda a prática pedagógica deve ser relacional, isto é, deve ser situacional e contextualizada, sendo cada aluno com falta de motivação para o estudo, um caso específico que deve ser analisado na complexidade do seu desenvolvimento e dos factores que podem contribuir para esta situação (Jesus, 1996).

Em síntese, a motivação acompanha todo o processo de aprendizagem pois é esta que ajuda o aluno a participar activamente nas actividades e desperta o seu interesse, estimulando o desejo de participar noutras actividades. A motivação decorre, de facto, de um processo muito complexo, com implicações variadas, o que torna difícil ao professor manter elevados níveis de motivação numa turma, especialmente quando ela é muito heterogénea, sendo necessário recorrer às mais diversas estratégias para que

se obtenha sucesso. Cabe ao professor saber escolher a melhor técnica para cada caso, o que constitui outro desafio para o processo formativo do professor.

## **8. A avaliação de professores**

A questão da avaliação dos professores surge de tempos a tempos na agenda política e social, mas, por razões várias, tem ficado adormecida no descontentamento das negociações conseguidas (Simões, 2000).

A escola é uma das organizações mais relevantes das sociedades modernas. A Educação e a Formação de Base são ainda os grandes factores responsáveis por um desenvolvimento sustentado. É possível que uma sociedade assente o seu crescimento económico noutros factores que não o dos seus recursos humanos, mas um crescimento e um desenvolvimento sustentados só ocorrem se o modelo económico for servido genericamente por uma população activa com elevadas qualificações académicas e profissionais. É hoje indiscutível que uma escola, para atingir os objectivos que lhe estão cometidos, necessita de uma efectiva ligação com o exterior, de uma liderança forte, de um projecto educativo consistente e de um corpo docente estável, qualificado e empenhado (Almeida et. al, 2007).

Com o Estatuto da Carreira Docente que foi recentemente aprovado, são introduzidas algumas alterações em relação à legislação anterior parecendo haver, por parte do legislador, uma intenção clara de tornar a avaliação do desempenho um elemento essencial da carreira dos docentes. As dúvidas com o emprego e com a carreira e vida profissional, sentidas nos últimos anos, fomentaram em todos os profissionais, medos que necessariamente se reflectem na classe docente. Deste modo,

as alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente e a forma como a sua divulgação foi efectuada desencadearam, no seio dos docentes, perplexidades e interrogações sobre a profissão e carreira profissional (Almeida et. al, 2007).

As investigações realizadas sobre o desempenho dos docentes têm sido diversas, como também tem sido variada a literatura internacional sobre a sua avaliação. Num aspecto existe acordo: os professores constituem uma das mais cruciais variáveis que afectam a qualidade das aprendizagens dos alunos (Simões, 2000).

Nas décadas anteriores, dedicaram-se escassos recursos e pouca atenção à temática da avaliação dos professores, na medida em que uma melhor avaliação dos mesmos não foi considerada um meio importante para melhorar a qualidade do ensino. Segundo Nevo (1994, citado por Simões, 2000), a avaliação dos professores era vista como “um meio de controlar os professores, de os motivar, de os tornar responsáveis pelo seu trabalho, ou de os afastar quando o seu desempenho é insatisfatório” (p.7). De acordo com Hopkins (1992, citado por Simões, 2000), a expressão

“avaliar para o desenvolvimento implica uma perspectiva formativa, uma perspectiva em que a avaliação produz dados destinados a ajudar os avaliados a melhorar a sua prática, esta concepção admite implicitamente, no caso da avaliação dos professores, que estes estão a fazer algo que não é perfeito ou que é susceptível de ser melhorado” (p.16).

Actualmente, vários são os programas destinados ao desenvolvimento profissional dos professores e designações como “aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação contínua ou permanente, desenvolvimento docente,

desenvolvimento profissional” (Soto, 1994, citado por Simões, 2000, p.15) evidenciam a crescente importância desta temática.

Deste modo, no desenvolvimento dos professores é importante considerar três aspectos: desenvolvimento pessoal, profissional e social (Bell e Gilbert, 1993, citado por Simões, 2000). O desenvolvimento pessoal abrange a preocupação de sensações relacionados com os processos de mudança, com o que significa ser professor; o desenvolvimento profissional abarca a mudança de conceitos e de crenças relacionadas com o processo de ensino/aprendizagem, por fim, o desenvolvimento social envolve novas formas de trabalho e de relação com os alunos e colegas.

Trata-se de um processo interactivo e interdependente, no qual o desenvolvimento de um aspecto não pode prosseguir sem que os outros se desenvolvam também.

Duke (1990, citado por Simões, 2000), que tem dedicado uma parte significativa das suas investigações à problemática do desenvolvimento profissional, concebe-o como “o processo, ou processos, através do(s) qual(is) professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira” (p.19).

Para Webb (1994, citado por Simões, 2000), o desenvolvimento profissional “pode e deve estar relacionado com a posição na carreira e com o desenvolvimento da carreira, embora sejam realidades distintas” (p.19).

Constata-se que existe, de facto, uma grande variedade de perspectivas utilizadas na descrição e na análise do desenvolvimento profissional dos professores.

Tendo em conta a perspectiva de Duke e Stiggins (1990), existe um conjunto de condições que aparecem associadas a uma avaliação indutora do crescimento

profissional dos professores, nomeadamente: as características dos indivíduos, as características do sistema de avaliação e as características do contexto em que decorre a avaliação.

A primeira, as características dos indivíduos, diz respeito aos professores avaliados e aos avaliadores que interferem no processo. Segundo Bollington, Hopkins e West (1990, citado por Simões, 2000), para melhorar o desempenho do professor, “o sistema escolar deve conseguir a sua cooperação, motivando-o e orientando-o através dos passos necessários para que a melhoria ocorra” (p.21). Esta processa-se através de uma reflexão sobre o ensino e as respectivas áreas fortes e fracas e por outro lado, através de motivação para mudar ou para actuar de acordo com os resultados da reflexão (McLaughlin & Pfeifer, 1988).

Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores encontra-se muito dependente da percepção que estes têm da capacidade, integridade e interesse dos avaliadores.

A segunda condição refere-se, às características do sistema de avaliação. Estes devem basear-se nos seguintes aspectos: “clara definição de padrões de desempenho, padrões de desempenho bem explicitados e percebidos pelos professores, padrões de desempenho adequados às condições existentes nas aulas dos avaliados, utilização de observações formais e informais, análise dos resultados dos alunos e a utilização de fontes diversificadas de dados” (Simões, 2000, p.21).

As características do contexto, ou seja o ambiente em que se processa a avaliação constitui a terceira condição e deve ser resultante da reflexão realizada pelo sistema escolar e pela comunidade em que o profissional está inserido.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional dos professores consolida-se na aquisição de níveis mais elevados de competência profissional e no aprofundamento

do conhecimento de si mesmos como pessoas, do seu papel na escola e na comunidade, do contexto em que se encontram, bem como também nas características da sua carreira profissional.

Todavia, como acentua Nóvoa (1992), verifica-se também uma relação estreita entre desenvolvimento profissional e institucional, onde o desenvolvimento dos professores é pouco significativo sem o desenvolvimento profissional e vice-versa. Na opinião de Iwanicki (1981, citado por Simões, 2000), “os processos de avaliação de professores têm que passar a integrar a componente da melhoria da escola, à semelhança do que já acontece com o desenvolvimento profissional” (p.74).

Nesta linha de análise, as novas missões da escola e, com estas, as dos professores, têm exigido a todas as entidades que gravitam em torno do eixo da formação de professores um esforço de reflexão e de reforma orientados para a satisfação de novas necessidades de formação. A diversidade de situações a que o professor deve responder, corresponde uma diversidade de conhecimentos e capacidades, que deverão ser suporte na sua formação.

O postulado fundamental do percurso a desenvolver é o de que a formação se deve centrar nas práticas profissionais dos professores, em contextos reais de actividade. De facto, a formação é indissociável do desenvolvimento profissional, e não constitui uma mera estratégia adaptativa em resposta aos requisitos extrínsecos de desenvolvimento da carreira, assumindo-se, antes, como uma necessidade implícita na regulação do desempenho (Simões, 2000).

Deste modo, o binómio “identificação de necessidade de formação-avaliação de desempenho” enquadra um todo sistémico, perfeitamente articulado e faseado, pois o primeiro determina, em grande medida, as fases subsequentes do processo global de

formação docente, num ciclo que se (re)ajusta, e no qual a avaliação do desempenho é, simultaneamente, condicionante e condicionada (Simões, 2000).

O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente altamente qualificado. Neste contexto, a revisão das condições de aquisição de habilitações para a docência e a definição de condições de acesso à profissão docente na educação são instrumentos essenciais da política educativa.

### 8.1 Quadro legal da avaliação docente

O quadro legal de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico no Decreto – Lei N.º43/2007. De acordo com o decreto, o Ministério da Educação pretende que o acesso à profissão docente seja feito, exclusivamente, mediante a aquisição, por parte dos candidatos, de habilitações profissionais para a docência, deixando, assim, progressivamente, de existir o reconhecimento de cursos do ensino superior que confirmam habilitações próprias para a docência.

A valorização da componente científica e da componente de prática pedagógica nos cursos de formação inicial e a adopção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial e não integrada, são princípios cuja importância é amplamente reconhecida no plano internacional e que importa trazer para o processo de revisão das condições de acesso à profissão de educadores de infância e professores dos ensino básico e secundário.

Trata-se de garantir que, ao exercício docente, no sector público ou privado, acedam profissionais com preparação adequada para as responsabilidades actualmente exigidas (Portal da Educação).

A primeira disposição legislativa de avaliação de professores foi implementada em 1992 (Decreto regulamentar 14/92, de 4 de Julho) como parte de uma política educativa mais geral, visando reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional dos professores. Em 1998, e no seguimento da publicação de um novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 1/98, de 2 de Janeiro), foi publicado um novo modelo de avaliação de professores (Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Maio). Segundo este decreto, as finalidades da avaliação são a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas.

Actualmente, com as novas alterações e no seguimento da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005, de 30 de Agosto), de acordo com o enfoque da reforma na promoção da participação e da eficiência em todos os níveis do sistema educativo, o novo regime de avaliação, mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, tem como principal objectivo, segundo dados do Ministério da Educação (Portal da Educação) a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, proporcionando condições para o desenvolvimento profissional dos docentes, tendo em vista o reconhecimento do mérito e da excelência.

O sistema de avaliação de desempenho abrange os professores em exercício efectivo de funções, incluindo os docentes em período probatório e os contratados, bem como aqueles que se encontram em regime de mobilidade em organismos da Administração Pública, que são avaliados nesses organismos segundo as funções que aí exercem.

A avaliação realiza-se no final de cada período de dois anos escolares e reporta-se ao tempo prestado durante esse período.

Os avaliadores, no âmbito deste processo, são os coordenadores dos departamentos curriculares e os presidentes dos conselhos executivos ou os directores das unidades de ensino. A prática lectiva dos coordenadores dos departamentos curriculares é avaliada por inspectores em termos a regulamentar (Portal da Educação).

## 8.2 Modelos de avaliação de professores

Para realizarmos qualquer tipo de avaliação temos de ter em consideração um determinado modelo que lhe servirá de suporte.

De acordo com Simões (2000) “os modelos apenas representam uma teoria que lhe está subjacente não podendo o termo ser sinónimo de teoria. O modelo será entendido como um “método de fazer avaliação” (p.31).

Existem inúmeros modelos de avaliação entre os quais podemos referir o modelo de processo, em que “o valor da avaliação reside no próprio processo de trabalho, que conduzirá ao desenvolvimento pessoal” (Simões, 2000, p.31). Nesta perspectiva, a avaliação que é realizado ao professor tem como objectivo central, contribuir para o seu desenvolvimento, de forma a aperfeiçoar o seu desempenho profissional e pessoal.

Por outro lado, podemos mencionar o modelo de produto, em que “o valor do processo de avaliação se encontra no produto da avaliação” (Simões, 2000, p.31), sendo este “a base da informação sobre o desempenho do professor” (p.31). Toda a informação recolhida aquando desta avaliação poderá ter fins diversificados, tais como “promoção”, “reconversão”, “formação” ou mesmo a “demissão”. Contudo, numa outra perspectiva, verificamos que ambos os modelos anteriormente referidos não podem ser tratados individualmente, já que, não podemos ter apenas em linha de consideração o

produto e por outro lado não o compreenderemos se não tivermos presente o desenvolvimento do professor.

Para Stufflebeam (1995, citado por Simões, 2000), “um modelo da avaliação é caracterizado por um conjunto de elementos que, dependendo do nível de desenvolvimento do modelo, são definidos em maior ou menor detalhe” (p.31). O autor refere os elementos seguintes:

- a variedade de possíveis propósitos ou usos da avaliação;
- os critérios precisos para julgar o desempenho;
- os métodos específicos de recolha de dados, de análise e de relato;
- o planeamento aproximado para conduzir a avaliação;
- os participantes previstos no processo de avaliação.

Nevo (1995, citado por Simões 2000) “considera que qualquer acto de avaliação tem uma essência, composta por um conjunto de seis componentes (compreender o problema da avaliação, planificar a avaliação, recolher dados, analisar os dados, informar sobre as conclusões da avaliação, providenciar recomendações), incluindo cada uma delas uma diversidade de actividades e/ou aspectos” (p.32).

Outros são os autores que deram a sua visão sobre os factores que definem e influenciam um sistema de avaliação do desempenho, nomeadamente Skinkfield e Stufflebeam (1995, citados por Simões 2000), para quem o processo de avaliação inclui quatro etapas: delinear as questões da avaliação, obter informação, proporcionar informação e aplicar a informação. Segundo os autores, cada uma destas etapas abrange um número distinto de fases.

De outras perspectivas que surgem de diversos autores, salientamos a de Andrews e Barmes (1990) que consideram a validade (interna e externa) o atributo mais importante de um modelo de avaliação.

Simões (2000), refere ainda que, “se a função da escola é servir os alunos a avaliação tem que determinar se os educadores satisfazem ou não as necessidades dos alunos” (p.38). Outro dos aspectos mencionados por este autor, refere-se ao facto da avaliação ter como função ajudar os avaliados a melhorar o seu desempenho ou servir para justificar a demissão, no caso de se presenciar desenvolvimento e desempenho infrutíferos.

É fundamental que o processo de avaliação contribua para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores, através da reflexão, cooperação, negociação, diálogo, escuta e participação, uma vez que, de acordo com uma visão do Ministério da Educação (1995), um professor deve preencher determinados requisitos representados na seguinte imagem (Figura 3):

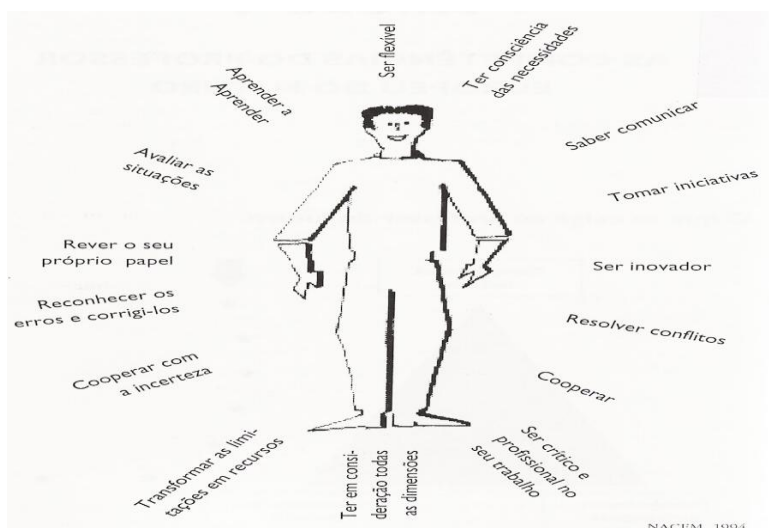


Figura 3. Requisitos básicos de um professor (Fonte: Ministérios da Educação)

A avaliação dos professores deverá ser entendida não só como uma prestação de contas, mas como uma parte integrante e fundamental de todo o processo educativo.

Contudo não podemos considerar que o processo de avaliação do professor só começa quando este inicia a sua actividade profissional. De acordo com o Decreto-Lei n.º43/2007 a avaliação da unidade curricular referente à prática pedagógica de ensino supervisionada assume também um papel importante na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício

### 8.3 Avaliação do desempenho dos professores

Actualmente, a avaliação de desempenho proposto para o pessoal docente é enquadrado nos princípios e objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Lei n.º10/2004, de 22 de Março, que cria o SIADAP (Sistema Integrado da Avaliação de Desempenho da Administração Pública) que tem como propósito implementar uma cultura de gestão pública, baseada na responsabilização de dirigentes e outros trabalhadores relativamente à prossecução dos objectivos fixados mediante a avaliação dos resultados. Em síntese, regulamenta o sistema de avaliação dos dirigentes, funcionários, agentes e outros colaboradores da Administração Pública.

A avaliação agora proposta para o desempenho do pessoal docente, segundo o Ministério da Educação, aponta, essencialmente para um processo de melhoria: dos resultados dos alunos; da qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, reconhecendo o mérito e a excelência de cada desempenho (Almeida, 2007).

Nos objectivos da avaliação de desempenho ganha relevo a centralidade da função lectiva, a melhoria dos resultados escolares e da qualidade dos serviços prestados à comunidade. Para tal, torna-se fundamental a institucionalização de

processos de reflexão individual e colectiva, a valorização das boas práticas, o trabalho colaborativo entre os docentes e o diagnóstico constante de possíveis necessidades de formação.

O artigo n.º41 do Estatuto da Carreira Docente, refere que, a avaliação de desempenho dos docentes é indispensável para:

- A progressão na carreira;
- O acesso à categoria de professor titular;
- A conversão da nomeação provisória em definitiva no termo do período probatório;
- A renovação do contrato.

Na verdade, nos tempos que correm, com a revisão do Estatuto da Carreira Docente, os professores têm pela frente um grande desafio. Segundo Almeida (2007), este desafio só será possível se “a classe docente estiver consciente de que a mudança de um país depende muito da qualidade dos seus professores. Para tal, deve ser constituída por profissionais que reconheçam a importância e a necessidade da mudança nos métodos de trabalho e sejam receptivos e interessados em melhorar a sua formação e os seus desempenhos” (p.6).

### *8.3.1. Finalidades da avaliação*

A avaliação dos professores pressupõe a explicitação daquilo que dele se espera. Com efeito, os propósitos do processo avaliativo dos professores, conferem legitimidade ao processo de avaliação, na medida em que definem o seu objecto e os seus objectivos. Os objectivos são múltiplos e mais diversos ainda se a avaliação for de natureza formativa, no contexto do desenvolvimento profissional. Para Day (1992, citado por Pacheco, 1999), “se, na verdade, a avaliação dos professores não deve ser

vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, então é preciso que na prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação” (p.174).

Tal como pode constituir um incentivo importante para a melhoria dos desempenhos dos alunos, a avaliação pode também constituir um estímulo à actividade e às práticas profissionais dos professores. Aliás, são cada vez mais os professores que reconhecem, não só a necessidade como também a utilidade da avaliação, enquanto importante incentivo à melhoria das suas práticas. Mas, simultaneamente, como refere Fernandes (1997 citado por Mestre 2002), “muitos continuam a recluir que dela possam advir consequências penalizadoras, retirando-lhes autonomia, poder e afectando-lhe a estabilidade de emprego e progressão na carreira profissional” (p.52).

Apesar da multiplicidade de propósitos, a avaliação do professor responde a uma dupla finalidade: de progressão de carreira e certificação, em função do contexto de trabalho, e de melhoria da aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal. Ambas as finalidades se inter-relacionam num permanente diálogo de contrários, entre o formativo e o sumativo ou entre o julgamento e o desenvolvimento, direccionando-se para a formação contínua.

Apesar de tudo, a avaliação do professor converte-se, inevitavelmente, num processo de certificação e surge relacionada não só com as regras de progressão e promoção na carreira, mas também com a formação contínua, na procura constante da qualidade profissional (Aylett & Gregory, 1996, citados por Pacheco, 1999).

Neste contexto de discussão acerca das finalidades da avaliação dos professores, Fernandes (1997, citado por Mestre, 2002), “alude à diversidade de perspectivas dos diversos intervenientes, por vezes até conflituais e antagónicas, tornando-se difícil

conciliá-las, o que tem obstado à tomada de decisões sobre as finalidades a privilegiar” (p.53).

A definição do objecto da avaliação torna-se mais difícil quando o que se pretende avaliar são as competências, o desempenho ou a eficácia.

A avaliação da competência é de natureza predominantemente intrínseca, relacionada com o valor e o mérito profissional da pessoa, uma vez que procura a valorização da prestação profissional. Esta avaliação favorece não só a melhoria profissional, mas também a articulação com uma carreira baseada na diferenciação de funções. A eficácia docente julga-se pelos efeitos do ensino na aprendizagem, principalmente naqueles que dizem respeito aos resultados dos alunos.

Enquanto os professores defendem que a finalidade prioritária da avaliação deve ser o seu próprio desenvolvimento profissional, enfatizando o incentivo à melhoria das suas práticas, o desejo de apreço pelo seu trabalho e a protecção dos seus direitos, os pais mostram-se preocupados sobretudo com os resultados dos seus educandos e com o seu adequado encaminhamento. Os responsáveis pela política educativa procuram melhorar a qualidade do sistema e a sua renovação, sem afectar o seu equilíbrio e estabilidade.

#### 8.4. A competência educativa

Num mundo globalizado, espera-se que o sujeito, dentro do seu campo profissional, trabalhe as suas habilidades para enfrentar e solucionar situações que venham a aparecer. Não chega só o indivíduo ter formação, se conhecimento não for usado adequadamente e não evidenciar “competência” (Silva, 1994).

A discussão sobre competência é hoje amplamente divulgada, especialmente na educação, em que se procura definir um conceito que se ajuste ao que se espera que o

docente evidencie no desempenho da sua actividade profissional. Autores como Perrenoud, (1999) e Simões, (1994) a interessaram-se por esta problemática e pelas suas repercussões ao nível da formação docente, e afirmam que só quando se souber “ o que é realmente um professor eficaz e porque é que ele o é”, é que se poderá decidir qual a melhor maneira de formar professores.

Sendo certo que a tarefa educativa implica a gestão de situações de carácter interactivo, em circunstâncias nem sempre previsíveis e relativas a realidades em constante mutação, para que o educador possa intervir adequadamente – isto é, de um modo que permita analisar os processos da maneira mais abrangente possível – é indispensável que ele seja capaz de tomar decisões e de as levar a cabo com discernimento e maturidade (Simões, 1991).

Segundo Heath (1977) e Zeichner (1986), é sobretudo a maneira como organizamos e integramos as nossas experiências e o modo como, numa situação específica, optamos por agir desta ou daquela forma, que permite definir, o grau de competência.

Para Pickle et. al (1985), a competência pedagógica dos educadores não é estática, evoluindo ao longo da sua vida e da sua carreira e modificando-se em estreita dependência com o seu desenvolvimento pessoal. Assim, a formação deve proporcionar aos professores, condições para que estes progridam através dos diferentes estádios de desenvolvimento humano.

Mesmo durante o período de formação inicial, é possível destacar diferenças entre os estudantes relativamente à sua competência educativa, que não dependem unicamente dos eventuais saberes, atitudes e técnicas que tenham vindo a adquirir, mas de certas características pessoais que irão condicionar a própria maneira como as suas

capacidades serão utilizadas e aplicadas às situações educativas (Glassberg & Sprinthall, 1980; Medley, 1985).

Segundo a perspectiva de Medley (1985), a competência do professor – *teacher competence* – é definida em termos de repertório de conhecimentos, de capacidades e de princípios de valorização profissional que este traz para a sua ocupação; por conseguinte, esta noção contém uma referência, pelo menos implícita, às características individuais, incluindo as pré-existentes ao processo formativo, as que após a entrada na profissão persistem relativamente imutáveis, e, finalmente, as que se transformaram quando os futuros professores têm contacto com a realidade – quer no decurso do estágio ou durante a formação inicial, possibilitando, deste modo, que se apreenda, no final desse período, a competência que é previsível de que cada indivíduo venha dar prova.

Assim, para Simões (1994) a forma como o aluno/professor actua e a sua eficácia real dependem de uma variedade de factores individuais, situacionais e contextuais.

#### *8.4.1. Noção de competência*

O termo competência tem sido utilizado a propósito de várias realidades sem que, nem sempre, se precise o seu sentido, sendo frequentemente empregue em acepções muito diferentes, mais ou menos englobantes, o que dificulta a sua compreensão e utilidade. Em termos pedagógicos, que é o que nos interessa focar, seja em geral aceite que o conceito não deve confundir-se com o de competência social, psicológica ou linguística, correspondendo a uma capacidade potencial para ensinar, que se traduzirá num desempenho efectivo consoante a interferência de outras variáveis,

ligadas nomeadamente ao meio, aos alunos e à situação envolvente do processo de ensino-aprendizagem (Simões, 2002).

Uma das principais fontes de imprecisão do termo competência é porque tem sido utilizado a propósito de várias realidades, sendo com frequência empregue em acepções muito diferentes, o que dificulta a sua compreensão.

Sundberg et. al (1978) referem que a competência é um termo vago “denotando, entre outras coisas, um elemento motivador ou de recompensa do auto-conceito, uma habilidade cognitiva, capacidades interpessoais ou sociais, objectivos para programas educativos e um estatuto legal”(p.195).

No contexto da formação de professores, os autores mencionados chamam a atenção para o facto deste termo ter sido usado de modo impreciso e muito genérico.

A descrição da competência não pode ser sustentada em simples acções da pessoa, mas em atributos que lhe são característicos e cujo ajustamento a uma dada prática, como no ensino, teoricamente terá que ser definida por abordagens que forneçam indicações sobre o que é ser competente numa determinada matéria. Com efeito, no que concerne à formação de professores, inicial ou contínua, a avaliação da competência foi sempre um aspecto muito importante.

A supervisão constitui um dos caminhos para ajudar os docentes principiantes a optimizarem a sua competência pedagógica. Será no seio da própria escola que o docente inexperiente encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação através de um trabalho conjunto com um supervisor (Simões, 1995).

Agindo sobre a construção da auto-imagem, o processo de supervisão poderá melhorar o percurso pessoal e profissional dos docentes principiantes, ajudando-os nas suas tomadas de decisão, beneficiando as suas relações consigo próprios e com os outros, diminuindo tensões, afastando-os de dogmatismos.

Na visão de Perrenoud (1999), a competência vai além da aquisição de conhecimentos, que, isolados, não são suficientes. É necessário relacionar os conhecimentos com os problemas encontrados, ou seja, a competência tem que estar ligada a uma prática social. De acordo com o mesmo autor, todos nós temos necessidade de compreender a razão e a forma como as coisas acontecem. Na educação isto é mais evidente, uma vez que diariamente se lida com o insucesso. Deve-se levar em conta vários elementos para se atingir o sucesso escolar, como as estratégias pedagógicas, uma boa comunicação de conteúdos e práticas, a vontade de aprender e a cooperação dos alunos, o que alarga o espectro das competências que um profissional da educação deve evidenciar.

#### *8.4.2 Dimensões da competência*

São várias e diversificadas as competências que são atribuídas e exigidas ao professor para o exercício da sua actividade. Zimpher e Howey (1987, citada por Simões, 2002) mostram como se podem equacionar algumas das interrogações que usualmente se colocam a propósito de aspectos considerados com a competência do professor. Destacam para tal, quatro dimensões na competência pedagógica: técnica, clínica, pessoal e crítica.

A primeira, a competência técnica, relaciona o funcionamento eficaz com questões directamente ligadas com a situação educativa em si, e refere-se ao domínio de capacidades e conhecimentos técnicos, que se traduzem nas acções empreendidas quotidianamente. O professor competente, deste ponto de vista, é aquele que determina antecipadamente o que será aprendido, assim como o modo como essa aprendizagem deverá ser efectuada e os critérios que servirão de parâmetros ao êxito do ensino.

A segunda dimensão, a competência clínica, refere-se à capacidade para solucionar problemas concretos, relativamente imprevistos com que o professor se vai deparando. Segundo esta perspectiva, o professor competente é aquele que se apresenta como um solucionador de problemas educacionais, enquadrando e resolvendo problemas práticos, e que, além disso, é capaz de reflectir sobre a sua acção no decurso dela.

A terceira dimensão, a competência pessoal, diz respeito à intervenção do professor como pessoa, no contexto educativo e nas relações interpessoais. Deste ponto de vista, o professor surge como um solucionador de problemas educativos através das características da sua personalidade. A sua competência depende, assim, do facto de ser uma pessoa realizada, que se compreende a si própria, e que se utiliza como instrumento humano eficaz que promove o desenvolvimento dos alunos.

Por último, a quarta dimensão, a competência crítica, pressupõe que muito do que afecta o ensino provém essencialmente das condições sociais em que decorre a escolarização, assumindo que a capacidade de distanciamento face à situação educativa permite reenquadrar os problemas e agir no sentido de modificar situações injustas ou inadequadas. Segundo esta perspectiva, o professor competente é aquele que é racional, moralmente autónomo, socialmente consciente e que encara o seu papel como o de um agente de mudança.

Relativamente ao papel da supervisão nos processos de desenvolvimento considerando as competências referidas, Zimpher e Howey (1987) apontam um conjunto de enfoques que, na sua opinião, devem constar dos processos de acompanhamento do formando e que ajudam no desenvolvimento que se pretende. No quadro seguinte (Quadro 5) passaremos a apresentar sucintamente as quatro dimensões,

da competência dos professores e a concepção de professor e de supervisor que corresponde a cada uma delas.

	<b>CONCEPÇÃO DE PROFESSOR</b>	<b>CONCEPÇÃO DE SUPERVISOR</b>
<b>Competência Técnica</b>	O professor tecnicamente eficaz: -Utiliza com rigor procedimentos padronizados; -O que deve ser aprendido e como se deve aprender, são critérios predeterminados.	O supervisor tecnicamente eficaz: -Promove destrezas de ensino e uma gestão eficaz da aula; -Traduz a “teoria”.
<b>Competência Clínica</b>	O professor clinicamente eficaz: -Determina e resolve problemas concretos; -Assume uma acção reflexiva.	O supervisor clinicamente eficaz: - Fomenta a relação teoria/prática; -Fomenta a reflexão acerca das relações entre as intenções e a prática.
<b>Competência Pessoal</b>	O professor pessoalmente eficaz: -Compreende-se a si próprio como pessoa; -O desenvolvimento pessoal é o instrumento de melhoria do ensino.	O supervisor pessoalmente eficaz: -Promove competências interpessoais; -É receptivo às preocupações dos professores; -Fomenta livre exploração na aula e diagnóstico das teorias utilizadas.
<b>Competência Crítica</b>	O professor criticamente eficaz: -Desenvolve a autonomia na crítica e na moral; -Revela consciência social e é um agente de mudança.	O supervisor criticamente eficaz: -Promove o exame crítico das práticas institucionais e o desenvolvimento da justiça social; -Promove o desenvolvimento do diálogo acerca das práticas de ensino.

Quadro 5 - A competência na concepção de professor e a competência na concepção do supervisor.

Como podemos ver no quadro, e só para referir a dimensão técnica, os autores consideram que o supervisor deverá tentar que o professor em formação aplique, em situações práticas, os conhecimentos teóricos, seguindo, para isso, algumas linhas de orientação técnica. Para melhorar a sua competência, deverão, entre outros aspectos, dominar os métodos de ensino, a fim de desenvolver a capacidade de definir objectivos,

de aplicar estratégias, de seleccionar e organizar conteúdos de aprendizagem, de estabelecer o processo avaliativo, de optar por técnicas mais adequadas à manutenção da disciplina, ou, mesmo, saber de que forma fazer boas perguntas aos seus alunos (Simões, 1994). Para as mesmas autoras, o supervisor deverá, também, promover no formando capacidades de reflexão que, no que esta dimensão concerne, impliquem um “raciocínio instrumental relativo, sobretudo, à eficiência e à eficácia da acção levada a cabo” (Simões, 1994, p. 150).



## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA**



## 1. Introdução

O problema que serviu de motivação para este estudo, intitulado “A motivação para a carreira docente: um contributo para o estudo das principais preocupações em início de carreira” encontra-se em primeiro lugar, em função da nossa experiência pessoal. No caminho percorrido até aqui como docente do 1º Ciclo do Ensino Básico, constatámos que vários são os docentes que, por motivos vários, evidenciam desapontamento com a prática da profissão, e que, frequentemente, manifestam um vasto conjunto de preocupações. Conscientes de que a motivação para a carreira docente está cada vez mais afectada, decidimos estudá-la.

É pois, neste contexto que se insere, a problemática do nosso estudo, que considerámos pertinente, uma vez que poderá, de certa forma, contribuir para uma melhor compreensão das percepções dos professores relativamente à temática em análise e, conseqüentemente, apontar para melhorias nos processos de formação dos docentes.

Identificada a problemática, e atendendo a que, como ficou claramente explanado no capítulo da fundamentação teórica deste trabalho, é imprescindível focar a supervisão aquando do estágio pedagógico como pré-requisito para a sustentação da motivação dos docentes, formulámos a seguinte pergunta de partida:

- Será que a motivação para a profissão docente é influenciada pelas práticas supervisivas desenvolvidas durante o estágio pedagógico?

A consulta feita a estudos realizados e a pesquisas efectuadas sobre a motivação do ser humano e sobre a importância da supervisão no desenvolvimento profissional dos

docentes, permitem-nos formular algumas questões de investigação que orientam a investigação, e que, nos ajudarão a perceber o que realmente se passa, mais concretamente com a amostra em estudo. São as seguintes:

- O que é que influencia os docentes a ingressar na carreira?
- Quais são as principais preocupações sentidas pelos docentes no início de carreira, no desempenho das suas funções?
- Será que as práticas supervisivas da formação inicial influenciam a actividade pedagógica dos docentes em início de carreira?

Por conseguinte, os objectivos gerais do nosso estudo são os seguintes:

- Compreender quais as motivações para ingressar na carreira docente.
- Avaliar a influência das práticas supervisivas na formação inicial;

Definimos, ainda, alguns objectivos específicos, que desdobram os objectivos gerais referidos, e que se constituem como dimensões de uma análise mais direccionada para o trabalho que nos propúnhamos desenvolver:

- Identificar as principais motivações no ingresso da carreira docente;
- Verificar quais as principais preocupações dos docentes no desempenho das suas funções;
- Relacionar a relação pessoal e profissional (entre supervisor/supervisado) com a motivação para o desempenho da profissão docente;
- Analisar o impacto das práticas supervisivas no desempenho do docente, considerando as diferentes competências que o professor deve evidenciar.

## 2. Opções Metodológicas

### 2.1. A abordagem qualitativa

A nossa investigação desenvolve-se segundo numa abordagem qualitativa, a qual se nos afigura como mais adequada ao objecto de estudo, às questões de investigação colocadas e aos objectivos que pretendemos atingir, e que foram anteriormente referidos. Pretendemos, em consonância com Sá-Chaves (1994), construir um procedimento metodológico em que as estratégias de investigação vão ao encontro da natureza do problema a investigar.

A investigação qualitativa, como método de questionamento e de investigação nas Ciências Humanas e Sociais, surge no início do século XX, embora tenham existido, anteriormente, investigadores que, de forma mais ou menos estruturada, tentaram saber mais sobre as culturas e grupos, de indivíduos, tanto nos ambientes próprios como em zonas que lhes eram estranhas e que utilizaram procedimentos que se podem considerar integrados no paradigma qualitativo.

Trata-se de uma forma de estudo da sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem. O objectivo é compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas. Os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas que eles estudam. A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social (Carmo & Ferreira, 1998).

Na concepção de Fortin (2000), a investigação qualitativa preocupa-se com a observação, com a descrição, com a interpretação. Para o autor a investigação qualitativa refere-se a uma multiplicidade de métodos e de desenhos de investigação. No entanto, podem encontrar-se vários elementos comuns nessas diferentes abordagens, entre os quais se destacam: i) adoptar uma abordagem holística às questões, ou seja – um reconhecimento que as realidades humanas são complexas; ii) considerar como objectivo a experiência humana; iii) utilizar estratégias de investigação que mantenham um contacto com as pessoas nos contextos onde essas pessoas geralmente se encontram; privilegiar o envolvimento do investigador com os sujeitos; e, finalmente, iv) recolher dados que forneçam uma descrição, usualmente narrativa, das vivências das pessoas, através de acontecimentos ou situações.

Carmo e Ferreira (1998) consideram que a investigação qualitativa é humanística dado que “... quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los e experimentar o que eles experimentam na vida diária...” (p.180).

No nosso estudo, optámos por uma abordagem qualitativa, pois pensamos ser a mais adequada, uma vez que gera informações ricas e detalhadas que mantêm intactas as perspectivas dos participantes, possibilita uma compreensão do contexto social, e fornece informações úteis a respeito de tópicos mais pessoais ou de difícil abordagem em desenhos de estudos mais estruturados.

Tratava-se, como referimos, de apurar as representações dos professores em início de carreira sobre o processo supervisivo a que tinham sido sujeitos na sua formação inicial, propósito que se integra numa abordagem qualitativa dadas as características de que este se reverte e que tem vindo a apresentar.

Actualmente coloca-se a questão se, para o estudo sobre alguns fenómenos humanos, não será útil que se constituam projectos de pesquisa que associem

abordagens qualitativas e quantitativas. Segundo a perspectiva de Carmo e Ferreira (1998) os métodos qualitativos e quantitativos podem coexistir em qualquer paradigma de investigação. No nosso estudo, optámos por uma abordagem qualitativa, pois pensamos ser a mais adequada, embora, pontualmente, se utilizem procedimentos simples, que julgamos ser pertinentes aos dados apurados.

## 2.2.Modalidade de investigação utilizada: o estudo de caso

A modalidade de investigação utilizada foi o estudo de caso, pois este permite ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico e identificar os diversos processos interactivos que se registem dentro desse caso.

O estudo de caso como modalidade de investigação tem sido utilizado em várias áreas no campo das Ciências Humanas e Sociais, nomeadamente no campo da Educação, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Política e da Economia. A origem desta modalidade de investigação situa-se em Chicago, nos anos 20, no campo da Sociologia, o que reflecte as influências da antropologia social e, mais recentemente, da corrente etnográfica.

Para Yin (1984), esta modalidade é o mais indicada quando: i) se pretende estudar questões do tipo “como ou “porquê”; ii) o investigador não pretende controlar os acontecimentos; iii) o problema a estudar trata de um fenómeno contemporâneo, no contexto da vida real. Outro aspecto que caracteriza a sua utilização na opinião do mesmo autor é o facto das fronteiras entre fenómeno e contexto não serem claras e evidentes, por oposição a outro tipo de modalidades, em que, deliberadamente, se separam os fenómenos do seu contexto focalizando o interesse no estudo de algumas variáveis.

Esta posição pode ser complementada com o contributo de Merriam (1998), que defende a utilização do estudo de caso quando se pretende a compreensão da situação em profundidade, e do seu significado para aqueles que nele estão envolvidos.

No estudo de caso é o processo, mais do que o produto, é o foco da investigação. Esta modalidade de investigação permite um estudo holístico e compreensivo das características dos fenómenos, utilizando, para tal, múltiplas fontes de evidência, tais como, documentos, produtos, entrevistas e observações.

### 2.3 – Características do campo de estudo

O número de elementos de uma população é demasiado grande para ser possível observá-lo na sua totalidade, sendo então necessário proceder-se à selecção de elementos pertencentes a essa população ou universo. Ferreira (1998). Segundo o mesmo autor, “a técnica designada por amostragem conduz à selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população que se denomina amostra, de tal maneira que os elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram seleccionados” (p.191).

A presente investigação, tratou-se, como referimos anteriormente, de um estudo de caso. Embora não tivéssemos utilizado nenhuma técnica de amostragem para seleccionar os nossos sujeitos – trata-se, de facto, de uma amostra de conveniência -, procurámos, contudo, que os sujeitos reunissem um conjunto de características que os integram no campo e na problemática que é o objecto do estudo.

Assim sendo, a amostra é constituída por 7 docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, em início de carreira, que se encontravam a leccionar no Algarve no ano lectivo de 2005/2006, sendo que são todos do sexo feminino e apresentam características bastante idênticas no seu percurso académico e profissional. Ao longo deste estudo estes

serão designados pelos nomes fictícios de Ana, Berta, Cláudia, Dina, Elsa, Filipa e Guida.

No quadro seguinte (Quadro 6), apresentamos as características dos sujeitos do estudo:

<b>Sujeitos do estudo</b>	<b>Estabelecimentos de Ensino</b>	<b>Formação das docentes</b>	<b>Tempo de serviço (anos)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>
Ana	Faro	1º Ciclo	1 Ano	Feminino	24
Berta	Moncarapacho	1º Ciclo	2 Anos	Feminino	32
Cláudia	Armação de Pêra	1º Ciclo	3 Anos	Feminino	26
Dina	Algoz	1º Ciclo	3 Anos	Feminino	26
Elsa	Quarteira	1º Ciclo	3 Anos	Feminino	28
Filipa	Olhão	1º Ciclo	4 Anos	Feminino	28
Guida	Tavira	1º Ciclo	4 Anos	Feminino	26

Quadro 6. Caracterização dos sujeitos em estudo

#### 2.4- Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Em qualquer investigação as técnicas e instrumentos de recolha de dados devem estar relacionados com os objectivos, com as questões investigativas e com o referencial teórico do estudo.

Como já referimos anteriormente, tivemos o cuidado de esclarecer os docentes que foram sujeitos do nosso estudo que todos os dados recolhidos teriam sigilo e anonimato.

Para a recolha de informação necessária, considerando as questões de investigação formuladas e os objectivos gerais e específicos definidos, recorreremos à

pesquisa bibliográfica e análise documental. Como técnica de recolha de dados junto dos sujeitos da nossa amostra optámos pela entrevista.

#### *2.4.1. Pesquisa bibliográfica e análise documental*

Antes de iniciar qualquer trabalho de investigação, é imprescindível proceder-se a uma recolha de informação através da pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo. Esta pesquisa é fundamental pois fornece ao investigador um suporte teórico que lhe permite analisar o seu objecto de estudo teoricamente sustentada. O que atrás afirmámos, não significa que o investigador esteja restringido apenas a livros. Segundo Silva (1986) “quando existem para além de cartas, diários, registos de actividade e outros documentos pessoais” (p.132), o investigador pode também recorrer a pessoas que conheçam bem o campo de pesquisa que pretendem estudar (as chamadas testemunhas privilegiadas).

Será, então, a partir de um enquadramento teórico abrangente e estruturado, que se conseguirá construir uma base sólida de conhecimentos lógicos e consistentes, capazes constituir suporte à investigação e à construção de conhecimentos teóricos, pedagógicos e práticos. Assim, como suporte à nossa investigação, realizamos uma pesquisa teórica sobre o tema seleccionado como objecto de estudo, bem como diversas temáticas que com ele se relacionam. Além disso, tivemos conversas informais com pessoas, tendo como principal consequência, uma ajuda preciosa na construção do instrumento de recolha de dados utilizado, que passamos a descrever de seguida.

#### 2.4.2. A entrevista

A técnica de recolha de dados foi a entrevista. Uma entrevista, segundo Morgan (1998, citado por Bogdan & Biklen, 1994), é “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (p.134).

A entrevista permite recolher informações preciosas, a partir das percepções, experiências e interpretações que o entrevistado tem sobre um determinado assunto, acontecimento ou situação. Enquanto método de recolha de dados, possui vantagens como a adaptabilidade, permitindo ser desenvolvida e clarificada.

A entrevista também permite uma observação indirecta, sobre a qual Quivy (1998) refere o seguinte: “No caso da observação indirecta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação” (p.166).

Utilizámos a entrevista semi-directiva que, não sendo de todo aberta, “dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informações da parte do entrevistado” Quivy (1998, p.194). O entrevistador, neste tipo de entrevista, dispõe de um conjunto de linhas orientadoras e um formulário de perguntas, que funcionam como guias, não havendo obrigação de as colocar necessariamente pela ordem que as estruturou ou sob a forma como as delineou.

A entrevista que realizámos tinha o seguinte objectivo geral: conhecer a motivação dos docentes para a carreira docente e as preocupações que os assolam. O guião que construímos continha vários blocos (Anexo 1), que se referem a diferentes temas a abordar, e que passamos a apresentar:

Com o Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas - pretendeu-se pedir a colaboração das entrevistadas para a realização do estudo e informar as mesmas dos objectivos deste. Foi garantido total anonimato e confidencialidade das entrevistas.

Com o Bloco B – Análise da motivação profissional - pretendeu-se identificar as principais motivações no ingresso da carreira docente, bem como verificar as principais preocupações dos docentes no desempenho das suas funções.

Com o Bloco C – Competências gerais para a docência - tentou verificar-se com qual, ou quais, as competências que o(a) docente mais se identificava, e também conhecer o modelo de formação utilizado.

Com o Bloco D – Desenvolvimento profissional e relacional – pretendeu-se verificar se o(a) docente em início de carreira encontra algum tipo de apoio no seio da própria escola, assim como conhecer as principais dificuldades sentidas nos primeiros anos de docência.

Com o Bloco E – Formação inicial – procurava identificar a influência das práticas supervisivas na formação inicial no desempenho profissional e na motivação para a docência.

Para a realização das entrevistas desenvolveram-se os seguintes passos:

1. Estabeleceu-se um contacto prévio com os sujeitos a entrevistar, presencialmente, solicitando-lhes a sua disponibilidade para colaborar no estudo. Neste contacto foi feita a marcação da data e local para a realização da entrevista, em função das suas sugestões e disponibilidades. Foi igualmente pedida a autorização da sua gravação em áudio;
2. Realização e gravação das entrevistas;
3. Transcrição integral das gravações;

4. Subsequentemente, desenvolvemos um processo de análise de conteúdo em que, numa primeira fase, considerámos como categorias prévias de análise os blocos estruturantes do guião da entrevista.

#### 2.5. Procedimentos de análise de dados

A expressão “análise de conteúdo” refere-se a técnicas usualmente utilizadas pelas Ciências Sociais para exploração de documentos, não abrangendo, portanto, os tipos de análise que recaem no âmbito da linguística e da literatura (Yin, 1984).

Trata-se de uma técnica de análise de dados que visa a descrição objectiva, sistemática do conteúdo manifesto da comunicação.

Em relação às entrevistas semi-directivas realizadas, estas foram, como já referimos, gravadas no sistema de áudio e, posteriormente, transcritas. Este procedimento revelou-se bastante pertinente, pois desta forma evitou-se a perda, dispersão ou deturpação da informação obtida, mantendo-se a credibilidade e fiabilidade dos dados recolhidos.

Primeiramente, e tendo como base a obra de Yin (1984), efectuámos o primeiro tratamento das entrevistas. Em seguida realizámos uma pré-categorização dos corpus em análise, que nos conduziu a uma categorização final.

A fim de garantirmos a fidelidade dos resultados apurados, consultámos um painel de especialistas que validaram a categorização por nós propostas.

Em seguida, construímos uma Grelha de Categorização final para cada uma das entrevistas realizadas (Anexo 2), e uma outra com a totalidade do material tratado (Anexo 3). Pretendemos, assim, reunir os aspectos essenciais, patentes nas entrevistas e

pertinentes ao nosso estudo, e aprender o sentido geral da globalidade dos dados recolhidos.

As Categorias de Análise foram definidas previamente (blocos de desenvolvimento do guião da entrevista), e as Sub-categorias emergiram do corpus resultante da transcrição das entrevistas e de todo o conhecimento teórico que obtivemos ao longo do estudo.

A cada uma das Categorias e Sub-categorias identificadas foi atribuído um código facilitador da sua referência em figuras ou quadros onde venham a constar. Salientamos que houve, da nossa parte um esforço para que as opções de categorização fossem o mais adaptadas possível ao objecto de estudo.

Efectuámos a análise dos dados obtidos tendo sempre como base os objectivos traçados inicialmente, utilizando, para isso, uma grelha de comparação de dados (anexos já referidos). Esta possibilitou uma melhor compreensão de todos os aspectos inerentes ao contexto da investigação, e permitiu-nos adquirir um conhecimento que consideramos real e autêntico do objecto de estudo.

## **CAPÍTULO III**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**



## **Introdução**

O processo de apresentação e de discussão dos resultados apurados será feito em dois pontos deste capítulo. Num primeiro ponto, e com base no conteúdo das entrevistas efectuadas, cada um dos docentes investigados, é apresentado caso a caso. Pretende-se, assim, caracterizar os sujeitos da amostra o que, julgamos, nos ajudará a melhor interpretar a globalidade dos resultados apurados; no segundo ponto será feita uma análise global, que nos conduzirá às respostas às questões de investigação inicialmente colocadas, e oportunamente referidas no capítulo da metodologia.

### **1. Caracterização individual**

#### **1.1. A Ana**

A Ana tem 24 anos de idade e concluiu a sua formação inicial como docente do 1º Ciclo do Ensino Básico há um ano. Encontra-se a trabalhar numa escola do 1º Ciclo em Faro.

Relativamente ao que a motivou para a escolha da profissão, a Ana assume que desde muito cedo pensou nesta profissão - (...) *desde miúda, desde criança (...)*. Refere que as brincadeiras em criança também influenciaram esta escolha - (...) *tinha um quadro em casa (...)*. Para ela, ser professora, (...) *era realmente o que queria fazer (...)* quando “fosse grande”. A carreira docente sempre foi assumida como um projecto de vida e sempre enquadrou esta ideia como uma possibilidade para futura profissão, - (...) *ia totalmente pensando nisto (...)*.

Salienta, ainda, que a idade das crianças que frequentam 1º ciclo também influenciou a sua decisão, distinguindo as crianças do infantário e da creche com as do 1º ciclo, dizendo que sempre quis ser professora deste nível de ensino - (...) *porque acho que lido melhor com os maiores, do que com os pequeninos (...)*.

Sobre a importância do curso e do estágio numa perspectiva de continuidade/descontinuidade para a profissão, a Ana considera que foi bem preparada no estágio, mas mal preparada no que concerne ao domínio das metodologias de ensino de que viria a precisar no exercício da sua actividade. Ainda assim, refere como aspecto positivo, o facto de ter, posteriormente, conseguido ultrapassar todos os obstáculos que se lhe colocaram, afirmando (...) *que depois no estágio consegui superar a dificuldade que tinha nas metodologias (...)*.

Como aspectos negativos na carreira docente refere o “choque com a realidade” a que os professores estão sujeitos. Tal como ela nos diz, (...) *no terreno tudo é diferente (...)*. Constata que só teve a preparação de que a preparação que tinha era insuficiente depois de acabar o curso, ao entrar no mundo do trabalho. Aponta, ainda, como aspecto negativo na sua actividade profissional, as relações com a tutela - Ministério da Educação, e com os órgãos de gestão, nomeadamente o Conselho Executivo do Agrupamento.

Para esta docente, a fonte principal da sua motivação advém do facto de trabalhar com crianças. Tal como diz, (...) *são os miúdos (...), (...)* *sem dúvida os miúdos (...), (...)* *os meus miúdos (...)*, que contribuem para que continue a gostar de ser professora.

No que diz respeito ao seu empenhamento profissional, este advém, sobretudo, dos (...) *projectos (...)* e do (...) *intercâmbio com outras escolas (...)*, sobretudo ao nível da informática. Para além dos trabalhos de projecto que desenvolve, a Ana

sublinha que a sua motivação profissional é reforçada quando sente que os seus alunos estão motivados, (...) *a partir do momento em que eles estão motivados eu motivo-me também (...)*.

Como preocupações mais frequentes, a Ana refere que o que mais a preocupa é a obrigatoriedade e, por vezes, a dificuldade, em cumprir os programas - (...) *eu acho que isto é o que me preocupa inconscientemente (...)*. Outro aspecto que a pressiona é a consciência que possui de que deve ter um desempenho profissional adequado, que tem que, (...) *cumprir e fazer as coisas certas (...)*. Apresenta, ainda, como preocupação, a sensação de que pode ser injusta com os alunos, dizendo, (...) *tenho medo de às vezes ser um bocadinho injusta (...)* podendo, assim, prejudicar os alunos relativamente aos seus resultados escolares, (...) *às vezes pode-me falhar alguma coisa (...)*.

No que se refere às competências para a docência, considera que um bom profissional deve planificar as suas aulas, e detalha esta ideia dizendo que esta planificação (...) *pode até ser mensal, mas tem que se ter um plano (...)*. Para a Ana, um professor pedagogicamente competente também tem que ser assíduo - (...) *faltar o menos possível (...)*. Ainda no capítulo das competências é de opinião que todos os professores devem trabalhar em projectos e cooperar no seu desenvolvimento. Refere que (...) *é importante trabalhar o Projecto Curricular de Turma (...)*, e que o professor (...) *deve também cooperar com projectos na escola (...)*. Outra das competências referidas é a relação com os alunos e os pais que, em sua opinião, se devem pautar pela qualidade.

Em sua opinião, existe uma relação directa entre competência e eficácia profissional, com resultados observáveis no sucesso dos alunos.

Os aspectos do desempenho profissional que destaca como sendo aqueles em que se sente mais apta, são a relação com os alunos - (...) *a relação que estabeleço com*

*os miúdos é muito boa.(...), e a detenção de competências de nível técnico que julga possuir, nomeadamente a capacidade para trabalhar com todas as áreas disciplinares curriculares e não curriculares.*

Os aspectos do desempenho profissional em que sente mais dificuldade, a Ana identifica-os em situações para as não encontra resposta, que tem dificuldade em entender e diz: *(...) não sinto muita dificuldade no ensino, sinto mais em reagir, em perceber, em estar em determinadas situações em que não estou à vontade (...).*

Como contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, destaca o apoio que pode ser dado pela escola onde o professor trabalha, e afirma que este ano, em especial, sentiu muito apoio no Agrupamento - *(...) eu nunca me senti tão bem num agrupamento como neste (...) quando entrei nesta sala de professores, não me senti minimamente de parte pelos meus colegas (...) tenho uma óptima relação com todos (...).* Refere, ainda, que este apoio também pode ser dado pelo Executivo - *(...) sinto apoio do Órgão Executivo, que eu acho que é muito importante (...).*

Quanto a dificuldades sentidas no início da carreira, refere, sobretudo, o desfasamento entre o que “é dito” na instituição de formação e a realidade com que o professor se depara - *(...) o desfasamento daquilo que nos dizem na universidade (...).* Destaca, ainda, os métodos e processos de ensino que (não)aprendeu e, ainda, os aspectos burocráticos. Sobre este aspecto faz afirmações como, *(...) não estás preparada para falar (...) a parte burocrática (...) eu nunca fiz mapas de leite na minha vida (...) preencher um diário de frequência, nunca ninguém me ensinou a preencher (...).*

Ao referir as relações com os alunos, manifesta ter uma postura segura e uma atitude confiante. Diz, *(...) eu sei que eles gostam de mim (...).*

Quando questionada sobre as práticas de supervisão na sua formação inicial, a Ana, aponta como indicadores de natureza positiva a qualidade do processo aquando da sua formação inicial e, em especial, no estágio pedagógico - (...) *o meu estágio correu bem (...)*. Relaciona esta qualidade com o facto de ter trabalhado com uma boa equipa - (...) *correu bem porque tinha uma boa equipa de trabalho (...)*, e, ainda, com o processo de trabalho que foi desenvolvido - (...) *nós funcionávamos em grupos (...)* a minha nota repercutiu-se, no facto de termos um bom grupo de trabalho (...). Faz referência novamente ao trabalho de projecto como sendo o seu ponto forte, e consequência de uma orientação desenvolvida durante o seu estágio - (...) *o trabalho de Projecto (...)* acho que esse é o ponto forte daquilo que eu faço dentro da sala de aula (...).

Quanto ao impacto da prática pedagógica no desempenho como profissional, embora não se manifeste muito sobre este tema, refere que, (...) *foi suficiente (...)* e que lhe pode atribuir, (...) *nota positiva (...)*.

Quando lhe foi pedido que avaliasse o processo de supervisão, a Ana, referiu que apesar de ter sido bem orientada e acompanhada na prática, frequentemente sente algum medo em falhar quando desenvolve o seu trabalho, e atribui este sentimento à sua orientadora, uma vez que, diz, (...) *a minha orientadora era terrível (...)* ela era mesmo muito exigente (...) *acho que fui muito bem orientada (...)* senti apoio delas (...).

## 1.2. A Berta

A Berta tem 32 anos de idade, Fez a sua Formação inicial há dois anos, e este ano encontra-se a trabalhar numa escola do 1º Ciclo em Moncarapacho.

À semelhança da Ana, também a Berta refere que desde muito cedo pensou nesta profissão - (...) *desde pequenina, mesmo na altura da primária (...) não me imaginava ser professora sem ser do 1º ciclo (...)*. Também as brincadeiras em criança influenciaram esta escolha - (...) *eu lembro-me de brincar aos professores e dava aulas (...)*. A carreira docente como projecto de vida, parece, pois, ter estado sempre presente na sua expectativa de realização profissional - (...) *sim, sempre me lembro disso (...)*.

O choque com a realidade e a sensação de que não se encontrava devidamente preparada para o desempenho profissional, parece ter condicionado a continuidade da motivação para a profissão. A Berta considera que, (...) *há um grande choque, quando se chega (...)*, e é de opinião (...) *que deveria haver cadeiras que explicassem por exemplo, como organizar uma reunião com os pais (...) como fazer uma acta (...)*. Refere, ainda, que no princípio sentiu dificuldades mas que, apesar de tudo, o que é motivante é o facto de, na sua prática quotidiana, aprender muitas coisas - (...) *não há nada como nós estarmos mesmo numa sala por nossa conta (...) é assim que se aprende, acho eu (...)*. Não deixa, contudo, de referir alguns receios, dizendo que, (...) *o medo é sempre de errar nalguma coisa, claro (...)*.

Aponta como motivação para o desempenho da profissão o facto de trabalhar com crianças - (...) *só e unicamente pelas crianças (...)* – e, ainda, o bom relacionamento com os colegas - (...) *gosto quando há bom relacionamento com os colegas (...) motiva-me a ir para a escola (...) porque sei que vou lá encontrar pessoas na mesma profissão (...)*.

Como aspecto menos positivo e que compromete a sua motivação e empenho, refere o facto de estar longe da família - (...) *pesa um bocadinho estar longe de casa (...)*. Não obstante, alega que o facto de realmente gostar do que faz, suplantam os aspectos menos positivos - (...) *se não gostasse do que fazia... (...)*.

Também à semelhança da Ana, no que diz respeito ao seu empenhamento profissional, este advém de realização de projectos. Refere que os projectos desenvolvidos com os alunos, são muito trabalhosos mas que é um trabalho gratificante - (...) *por um lado é desgastante, mas por outro (...) motiva-me bastante (...)*.

Quanto às preocupações mais frequentes, a Berta refere que o que a mais preocupa é facto de ter muito pouco tempo para conhecer os seus alunos, uma vez que foi colocada há muito pouco tempo - (...) *é que nesta altura não vou ter tempo para nada (...) para os conhecer, para eles me conhecerem a mim (...) para se habituarem, para eu entrar no esquema deles (...)*. Por outro lado, o facto de estar no fim do ano também complica a situação - (...) *é uma aflição não saber o que fazer, é o fim do ano (...) entrar assim neste ano lectivo, é complicado para mim (...)*.

Quando interrogada sobre as competências para a docência, a Berta, considera que um bom profissional deve conhecer os seus alunos e trabalhar de acordo com as suas capacidades - (...) *conhecer o aluno (...) devemos ter em conta o aluno, o aluno em primeiro lugar (...)*. Além disto, refere que deve haver sempre um bom relacionamento - (...) *ter uma boa relação com eles, e também tentar com os pais para que haja um trabalho conjunto (...)*. Um bom profissional deve, também, na sua opinião, cumprir o programa - (...) *cumprir também é a nossa obrigação (...)*. Considera, assim, que a competência de um professor influencia totalmente os resultados que os alunos conseguem alcançar.

No quadro das competências que um professor deve evidenciar, refere a capacidade para trabalhar com os seus alunos de forma diferenciada, porque considera que (...) *cada caso, é um caso (...)*. É da opinião que os professores (...) *têm que pensar em todos os casos que têm (...)*, e adequar práticas e materiais educativos à especificidade dos alunos - (...) *para mim tenho que fazer trabalhos diferentes (...)*.

Relativamente aos aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apta, a Berta refere como principal competência a capacidade para (...) *resolução de conflitos (...)*.

Quanto aos aspectos do desempenho profissional em que sente mais dificuldade, a Berta considera que onde se sente mais limitada é em conseguir chegar, todos os dias, a todos os seus alunos, uma vez que todos têm necessidades diferentes - (...) *chegar a todos (...)* todos os dias chegar a todos é complicado (...). Esta sua preocupação leva-a a avaliar continuamente o seu trabalho, uma vez que se preocupa se terá ou não trabalhado da melhor maneira - (...) *vou a pensar muito; será que fiz bem? (...)* avalio um bocadinho o meu trabalho).

Como contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional, afirma que, neste ano em particular, tem sentido apoio na escola onde trabalha - (...) *a nível da escola sinto apoio (...)*. Refere, também, sentir união entre todos os colegas - (...) *noto uma grande união nesse aspecto, na resolução de problemas; se tiver algum problema, estamos à vontade para partilhar (...)*.

Afirma que estabeleceu relações profissionais mas também pessoais com os colegas com quem trabalhou, e valoriza este afecto como promotor do seu desenvolvimento profissional.

Na análise que fez sobre dificuldades sentidas no início da carreira, a Berta afirma existir um desfasamento entre o que é ensinado na universidade e a realidade da prática educativa - (...) *houve um grande desfasamento com a realidade de que eu estava à espera (...)*. Outra dificuldade identificada prende-se com a sua juventude. Acha que o facto de ser uma pessoa nova pode levar os pais dos alunos a desconfiarem das suas capacidades - (...) *se calhar os pais olham para nós e dizem, “é nova”, senti que fui posta à prova (...)*.

Contudo, e no que se refere às relações com os alunos, a Berta considera que mantém uma boa relação, dizendo, (...) *tenho uma boa relação com os meus alunos (...)*, e que gosta de os ajudar sempre que possível - (...) *tento sempre ajudar nos problemas que eles têm (...)*.

Quando questionada sobre as práticas de supervisão na formação inicial, a Berta tem uma opinião positiva, e refere que correu tudo bem aquando da sua formação inicial. Diz que a punham à vontade, embora considere que o estágio pedagógico (...) *foi um bocadinho passivo (...)*. Salienta, ainda, o carácter artificial do estágio pedagógico e o processo de avaliação como factores constrangedores - (...) *embora estivesse à vontade (...) quando as coisas estão a ser avaliadas há qualquer coisa que nos está a prender, nunca é natural (...)*. Na realidade, a Berta conclui que onde adquiriu maior formação não foi no estágio, mas sim no início de carreira - (...) *a formação que senti mesmo que tive, nem foi no estágio, nem na escola, foi no primeiro ano que trabalhei, foi num Centro de Estudo Acompanhado (...)*.

Como indicadores de natureza negativa, a Berta considera que os conhecimentos que adquiriu foram escassos - (...) *achei que não aprendi muito (...)*. Depreende-se que queria ter tido mais apoio, mais orientação, uma vez que, embora lhe dissessem o que era para fazer, só no fim é que lhe davam as orientações - (...) *eu planificava, depois ela [a supervisora] revia, assistia às aulas e no final é que dizia “devias ter feito isto, devias ter feito aquilo...” (...)*; apenas fazia o que lhe diziam, não lhe deixando margem de manobra - (...) *fazia o que me diziam para fazer (...)*.

Relativamente ao impacto da prática pedagógica no desempenho como profissional, a Berta acha que não teve a formação que necessitava, e que constatou esta falha quando iniciou a sua prática profissional.

Avalia o processo de supervisão a que foi sujeita como correcto do ponto de vista formal, mas sem qualquer reflexo ao nível pessoal - (...) *mantínhamos uma relação profissional, fora daí não havia uma relação pessoal (...)*.

### 1.3. A Cláudia

A Cláudia tem 26 anos de idade, fez a sua formação inicial no Curso do 1º Ciclo do Ensino Básico, há três anos, e este ano encontra-se a trabalhar numa escola do 1º Ciclo em Armação de Pêra.

Relativamente à motivação para a escolha da profissão, a Cláudia assume que o que a motivou a escolher esta profissão, tal como as entrevistadas já apresentadas, foi o facto de trabalhar com crianças, e refere experiências anteriores que contribuíram para o reforço na sua escolha - (...) *comecei a trabalhar com os “lobitas”, nos escutas (...)*. Inicialmente pensou em escolher uma faixa etária mais elevada, mas depois decidiu optar pelo 1º ciclo.

Quando questionada sobre a carreira docente como projecto de vida, a Cláudia afirma que nem sempre pensou seguir a carreira docente, porque considerava que não tinha vocação - (...) *não foi aquela coisa de ser toda a minha vida a querer ser isto (...)*. Admite que (...) *as opções foram acontecendo (...)*.

Quanto aos aspectos facilitadores ou constrangedores da motivação para a profissão docente, considera como factor negativo o facto de estar longe de casa - (...) *negativos, é que tenho que trabalhar longe (...)*; além disso, as condições de algumas escolas antigas onde se lecciona também não motiva - (...) *as condições de algumas escolas, escolas muito antigas (...)*. Como aspecto positivo menciona os progressos

existentes no seu trabalho, e o facto de trabalhar com bons “colegas” - (...) *quando temos um grupo de colegas bons, acaba sempre por resultar (...).*

Neste momento considera que a situação de emprego está pior, e o facto de não ter tempo de serviço não ajudam a sentir-se motivada - (...) *só ao quarto ano cá fora é que consegui entrar (...).*

No que diz respeito ao seu empenho profissional, a Cláudia diz que se sente desmotivada no para cumprir as obrigações inerentes à sua profissão, uma vez que tem tido algumas dificuldades na colocação - (...) *só fui chamada no dia 31 de Maio (...).*

Como preocupações mais frequentes, volta a referir a dificuldade na colocação. Considera que é complicado viver na incerteza e sem perspectivas de melhorar - (...) *é muito complicado; por exemplo, quero comprar qualquer coisa e não posso porque não tenho a certeza se vou receber ordenado nos próximos tempos (...).*

A Cláudia considera que a detenção de competências para a docência é fundamental para um bom desempenho profissional. Em seu entender, o professor deve preocupar-se com a qualidade do trabalho que desenvolve e, para isso, deve (...) *tentar preparar os materiais tendo em conta as situações reais (...), e ensinar, mas também aprender com os seus alunos - (...) ensinar aquilo que tem que ensinar e aprender com eles (...).* Para ela um bom profissional é também aquele que consegue (...) *arranjar estratégias para ajudar todos e cada um dos seus alunos (...).* Além disso, deve manter (...) *uma relação saudável com todos (...)* e conseguir, *minimamente, (...)* *manter a calma e a ordem dentro da sala de aula (...).*

Elege, ainda, como competência que um professor, a capacidade para conhecer e respeitar o ritmo de trabalho e de aprendizagem dos alunos - (...) *preocupo-me logo em saber se os alunos acompanham ou não o mesmo ritmo (...).* Considera que os professores devem trabalhar de forma diferenciada, respeitando os vários níveis em que

se encontram os alunos - (...) *eles têm uns ciclos de aprendizagem diferentes (...) se o professor não se preocupar com a aprendizagem deste e daquele (...) é claro que se não se adaptar a isto, não vai conseguir ter o sucesso de todos (...).*

Na sua opinião a competência e eficácia profissional, estão interligadas, uma vez que a competência de um professor influencia os resultados dos seus alunos.

Como aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apta, a Cláudia refere o domínio científico da Língua Portuguesa, área em que considera sentir-se mais segura, e por gostar de ensinar aos alunos estes conteúdos programáticos - (...) *na área de Língua Portuguesa, nomeadamente na gramática (...).*

Por outro lado, tem algum receio em ensinar conteúdos da área da Matemática - (...) *tenho é sempre medo de não ser suficiente mente lógica a ensinar (...) a ensinar os conteúdos matemáticos (...).*

Como contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional, a Cláudia destaca o apoio dos colegas - (...) *eu senti apoio (...).*

Quando questionada acerca das dificuldades sentidas no início da carreira, aponta a dificuldade em gerir o seu tempo e o já referido receio de errar ao ensinar os conteúdos programáticos, sobretudo na área da Matemática. Como outra dificuldade fala de medo (...) *de não cumprir o programa (...)* e (...) *em não cumprir o plano de aula (...).*

Relativamente às relações que mantém com os seus alunos, a Cláudia afirma não manter qualquer contacto com os seus anteriores alunos - (...) *da minha parte, nunca mais liguei a nenhum aluno (...)*, e assinala que, da parte destes, também não houve mais nenhuma aproximação, apesar de todos eles terem o seu contacto - (...) *estes ainda não, mas os outros, todos tinham o meu contacto (...).*

Em relação às práticas de supervisão na formação inicial, a Cláudia, tem uma opinião muito favorável. Refere como indicadores de natureza positiva o facto do seu estágio ter decorrido de uma forma muito satisfatória - (...) *gostei muito do estágio (...)*, e refere ainda o trabalho em equipa, que foi desenvolvido, que lhe transmitiu confiança.

Como indicadores negativos, manifesta um sentimento de insatisfação, alegando ter sentido pouco apoio - (...) *a supervisora foi pouco acessível, era uma pessoa que exigia muito e orientava pouco, se calhar era essa a intenção (...)*. O mesmo não diz da professora cooperante, uma vez que considera que lhe prestou um apoio muito significativo - (...) *na turma em que nós estávamos a trabalhar, a professora era excelente, é a melhor recordação que tenho (...)* dava-nos muitas indicações e aprendi com ela muito do que hoje faço na sala de aula (...).

Relativamente à avaliação do processo supervisivo, considera que teve uma boa orientação, apesar de sentir algum nervosismo quando a orientadora observava as aulas - (...) *quando estava lá, era uma pressão, era o medo de falhar, era ficar nervosa (...)* nós íamos com o plano todo estudado, mas se soubéssemos que ela vinha, ficávamos um bocadinho mais nervosas (...). A realização de reflexões conjuntas sobre a prática desenvolvida é também apresentada como um aspecto muito positivo - (...) *fazíamos reflexões em grupo (...)* em grupo e em turma (...).

#### 1.4. A Dina

A Dina tem 26 anos de idade, concluiu a formação inicial há três anos, e no ano encontra-se a trabalhar numa escola do 1º Ciclo em Algoz.

Assume que o principal motivo para escolher a profissão docente foi o facto de poder trabalhar com crianças - (...) *primeiro, porque gosto de crianças, esse foi o*

*motivo principal (...) um outro motivo apresentado foi o gostar de ensinar - (...) acho que é engraçado ensinar (...).*

Tem uma posição pouco positiva relativamente ao curso - (...) *negativo, é só sobre o curso (...), alegando não ter tido a formação suficiente. Considera, ainda como negativa a forma como se processa a colocação de professores e a dificuldade existente para ingressar na carreira - (...) o problema da colocação, que é sempre o problema principal (...).* Não obstante, afirma que gosta do que faz - (...) *é uma coisa que eu gosto de fazer (...).*

Quando questionada acerca da sua motivação e empenho pessoal”, refere que é muito difícil sentir-se motivada, principalmente porque este ano ainda não foi colocada (...) *é complicado, é complicado porque nós queremos fazer uma coisa e não nos dão hipótese nenhuma de a fazer, eu este ano não fui colocada (...).* Ainda assim, diz que não pensa desistir - (...) *como é uma coisa que eu gosto, eu penso que... se eu não conseguir agora, algum dia hei-de conseguir (...).* Por este motivo continua a investir na sua formação contínua - (...) *tenho investido na minha carreira em algumas formações (...).*

As preocupações que mais a assolam prendem-se, justamente, com as dificuldades de colocação - (...) *é não ficar colocada (...)* - e, conseqüentemente, com as fracas expectativas relativamente ao futuro - (...) *não temos perspectivas (...).*

No âmbito das competências para a docência, a Dina considera que um bom profissional deve motivar os seus alunos, no entanto, a refere que nem sempre há uma relação directa entre a competência do professor os resultados escolares obtidos pelos alunos. Essa opinião decorre da percepção que possui de que há diferentes tipos de competência e que (...) *o professor pode ser muito competente na teoria, mas na prática pode não ser competente (...).*

Como missão fundamental da escola, a Dina refere a importância desta integrar os alunos na sociedade - (...) *acho que é muito importante integrá-los na sociedade (...).*

Quanto aos aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apta, cita as relações que mantém com as crianças no dia a dia - (...) *é lidar com eles (...).* Salienta que mantém um contacto mais intenso com alguns alunos, curiosamente aqueles que apresentam mais dificuldades a nível de aprendizagem – (...) *com dois ou três que tinham mais dificuldades (...).*

Por outro lado, onde sente mais dificuldade, é com a burocracia existente (...) *é mesmo com a burocracia da escola (...).*

Como contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional, salienta o apoio que é dado escola - (...) *senti apoio (...)* - e refere que estabeleceu relações profissionais e pessoais com uma colega, o que considera positivo.

Em relação às práticas de supervisão na sua formação inicial, a docente refere que nem sempre o estágio decorreu como esperado - (...) *acho que não é o suficiente (...).* Em sua opinião, inicialmente deve ser dado um apoio mais individualizado e, posteriormente, deveria haver uma separação mais acentuada entre as orientações dadas, de forma a que houvesse margem de manobra os futuros professores aquando da sua prática - (...) *devíamos ter um estágio onde fossemos ajudadas, e devíamos ter outro, onde ficássemos sozinhas (...).*

Afirma que a sua prática pedagógica as coisas nem sempre correram como deviam, e refere situações ocorridas durante o seu estágio, que denotam uma relação pouco afectiva e acessível com a professora cooperante.

Considera que a sua prática pedagógica não teve grande impacto na sua vida profissional, uma vez que planificava as suas aulas de acordo com o que a professora cooperante lhe dizia - (...) *ela é que punha e dispunha* (...).

Na avaliação que faz do seu processo de supervisão, a Dina refere que as relações, tanto profissionais como pessoais, entre a professora cooperante e a supervisora não eram as melhores, considerando que esta situação prejudicou o desenvolvimento do trabalho - (...) *no meu primeiro estágio, ela e a professora não se davam muito bem, supervisora e cooperante, (...) quando ela ia para lá, punham-se as duas a falar ao fundo da sala e destabilizavam a aula* (...).

#### 1.5. A Elsa

A Elsa, que este ano lectivo se encontra a trabalhar numa escola do 1º Ciclo em Quarteira, é professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, há três anos, e tem 28 anos de idade.

O motivo que a conduziu à escolha da profissão docente foi o facto de sempre a ter considerado como um projecto de vida - (...) *para mim, foi sempre um objectivo* (...) *sempre quis ser professora do primeiro ciclo* (...) *por gostar muito de crianças* (...).  
Considera, ainda, que tem vocação para ensinar – (...) *por vocação também* (...).

Apona como aspecto negativo da profissão, comprometedor da continuidade da motivação, a organização e a gestão escolar que, em sua opinião, não funciona como seria de esperar - (...) *aspectos negativos, a falta de organização a nível de colegas, do órgão de gestão e da planificação* (...).

Como positivo refere o relacionamento que mantém com os Encarregados de Educação (...) *positivos, tenho tido um bom relacionamento com os pais (...).*

Quanto à sua motivação na prática da profissão, esta docente refere que o facto de ter que arranjar diferentes estratégias para motivar os seus alunos, motiva-a também, (...) *tentar sempre arranjar formas e estratégias de ajudar os alunos e tentar motivar-me, vendo o sucesso de alguns (...).*

No que diz respeito ao seu empenho profissional, o facto de continuar a investir na sua formação é indicativo de que a Elsa é uma professora empenhada - (...) *tenho investido na formação e agora estou a fazer um mestrado (...).*

O que mais a preocupa é o facto de nem sempre lhe ser possível ajudar os alunos, considerando que estes estão em diferentes níveis de aprendizagem - (...) *é não conseguir ajudar todos aqueles alunos que têm muitas dificuldades (...).*

Relativamente às competências para a docência, considera que um bom profissional é (...) *uma pessoa que está sempre atenta ao meio escolar que o rodeia e que rodeia os alunos (...).* O bom profissional é também aquele (...) *que sabe ver, que sabe ouvir, que sabe compreender os alunos (...).* Refere que o professor deve fomentar a integração dos alunos na sociedade, e preparar os alunos para encararem os problemas do dia a dia - (...) *debater os problemas que existem na sociedade de uma forma positiva (...).*

Como aspectos do desempenho profissional em que sente mais dificuldade, a Elsa afirma que é nos momentos de avaliação dos alunos - (...) *são os momentos de avaliação (...), uma vez que, tem (...)* *medo de ser injusta com eles (...).*

Ainda no campo das dificuldades com que se deparou no ingresso da carreira, a Elsa refere os primeiros contactos com os pais - (...) *ter a primeira vez uma reunião de pais (...) o que havia de dizer (...) como encará-los (...)*.

Também refere as situações de indisciplina como um dos problemas com que se debate. Afirma que durante o tempo em que vai leccionando, tenta dialogar com os alunos, (...) *encaminhando-os no sentido de deixarem de ser revoltados (...) alguns deixaram de ser tão violentos (...)*.

Em relação às práticas de supervisão na formação inicial, a docente refere que houve um desfasamento entre o estágio e a realidade, no entanto, tentou retirar alguns ensinamentos que lhe foram dados e tenta segui-los - (...) *tento tirar o que achei mais positivo de todas, juntar e na prática usar (...)*. Por este facto, considera que a formação inicial que recebeu não foi a mais apropriada, considera que (...) *fica muito aquém da realidade (...)* e que (...) *não foi muito adequada para quem sai e começa logo a trabalhar (...)*. Em última análise, considera que a prática pedagógica teve pouco impacto na sua vida profissional, uma vez que o que desenvolvia (...) *era tudo sugerido (...)*.

Esta limitação que a impediu de desenvolver uma prática mais pessoal, tem reflexos na avaliação que faz desta componente da sua formação inicial. Considera que não se sentia muito à vontade a trabalhar, uma vez que as estratégias que desenvolvia eram sugeridas - (...) *tinha que ser como a supervisora queria e não, como às vezes tentávamos que fosse (...)*. Refere que apesar da boa relação que manteve com a supervisora, esta podia tê-la elucidá-las mais acerca da realidade da profissão - (...) *podia ter sido mais realista (...), mostrar mais a realidade e não fazer aquela fantasia (...)*. Ainda assim, refere que sentiu o seu apoio - (...) *sentia que podia contar com ela (...)*.

## 1.6. A Filipa

A Filipa tem 28 anos de idade, concluiu o curso de professora do 1º Ciclo do Ensino Básico há quatro anos e este ano encontra-se a trabalhar em Olhão.

Refere que desde muito cedo - (...) *desde muito nova* (...) – pensou seguir a profissão docente. Além disso, diz gostar muito de crianças, que sempre a (...) *fascinou o contacto com as crianças* (...). A influência das suas professoras do 1º ciclo é também apresentada como motivação para o ingresso na profissão. Considera que teve (...) *uma boa experiência na escola primária* (...), que as suas professoras a (...) *marcaram muito* (...) e que (...) *um dia, sempre pensei trocar de lugar* (...).

Pensa que ainda é cedo para dar a sua opinião em relação à sua motivação para a continuidade ou descontinuidade na profissão docente, alegando ser muito jovem e com pouca experiência na profissão - (...) *encontro-me ainda em início de carreira; a experiência é ainda pouca* (...).

Refere como negativo o facto de nem sempre ter sentido apoio, em especial dos pais dos alunos com quem já trabalhou - (...) *trabalhei com alunos com insucesso, mal-educados* (...) *não tive o apoio dos pais* (...) *a escola, tentava passar a batata quente de uns para os outros* (...).

A parte positiva é, segundo a Filipa, poder trabalhar com crianças - (...) *tem sido gratificante trabalhar com crianças* (...).

Refere que logo no início da carreira docente se sentiu desmotivada por ter tido que trabalhar com turmas complicadas a nível de aproveitamento e de disciplina - (...) *tive um choque muito grande. Logo no primeiro ano comecei com uma turma muito*

*complicada (...) aquela motivação, aquela alegria que tinha foi um bocadinho abaixo (...).*

No que diz respeito ao empenho profissional, a Filipa refere que se tem empenhado na sua profissão, sobretudo a partir do corrente ano lectivo, em que a situação se modificou. A turma onde lecciona empenha-se e isso ajuda-a no seu trabalho; as estratégias, os materiais e até a disposição para trabalhar são completamente diferentes se o cenário for favorável.

Refere que a sua maior preocupação reside na dificuldade em (...) *arranjar colocação (...)*. Além disso, preocupa-a também a turma com que vai trabalhar, saber (...) *se consigo ou não trabalhar com eles, se consigo ou não controla-los, controlar a indisciplina que há na sala de aula (...)*.

Em relação às competências para a docência, considera que um bom profissional deve, sobretudo, preocupar-se em (...) *solucionar os problemas que surgem e estiverem ao seu alcance (...)*. No que diz respeito ao sucesso escolar, considera que a competência profissional pode ou não influenciar os resultados obtidos pelos alunos. Na sua opinião, tudo depende do professor e da turma - (...) *o professor tem que ser aplicado (...)* numa turma com casos de insucesso o professor terá que se empenhar mais para tentar melhorar (...).

A Filipa considera muito importante trabalhar em equipa, pois possibilita a (...) *troca de ideias (...)*, e refere que para (...) *quem está em início de carreira é fundamental esse trabalho em equipa com pessoas mais velhas (...)*.

Questionada acerca dos aspectos em que sente mais dificuldade, a Filipa refere sentir mais dificuldade em (...) *lidar com situações problemáticas (...)*.

Em relação ao apoio por parte da escola, afirma que se sente apoiada, sobretudo porque existe um bom relacionamento entre todos os colegas - (...) *felizmente estou numa escola onde há um bom relacionamento entre os colegas (...)*.

Considera que a sua maior dificuldade em início de carreira foi enfrentar os pais e encarregados de educação dos alunos. Destaca (...) *em relação aos pais, aquele receio do primeiro contacto (...)* e, depois, (...) *a indisciplina (...)* dos alunos.

Considera que mantém uma boa relação com os seus alunos, (...) *baseada na compreensão, na tolerância e em muita paciência (...)*

Relativamente às práticas de supervisão na formação inicial, a docente refere que sentiu necessidade de que o seu estágio fosse mais alargado, ainda assim, reconhece que adquiriu alguns conhecimentos que lhe foram úteis.

A docente considera que a componente teórica devia ser diminuída durante a formação inicial, considerando este, como um indicador negativo - (...) *a necessidade de reduzir a componente teórica (...)*. Refere ainda como negativo o facto de não ter tido nenhuma orientação de como devia fazer o seu trabalho - (...) *ia fazendo da forma que achava melhor (...)*.

A prática pedagógica teve pouco impacto na vida profissional da Filipa, uma vez que sentiu pouco apoio no decurso deste período - (...) *a professora que estava na turma, pouco ou nenhum apoio me deu, a mim e ao meu grupo de trabalho (...)* não nos transmitiu grandes conhecimentos (...) *ela apenas nos orientava perante aquilo que nós lhe apresentávamos (...)*. Considera, por isso, que o seu estágio contribuiu pouco para a sua formação e não realizou as suas expectativas - (...) *o meu estágio ficou muito aquém (...)*.

## 1.7. A Guida

A Guida encontra-se a trabalhar numa escola do 1º Ciclo em Tavira, tem 26 anos e concluiu a formação inicial há quatro anos.

Relativamente à motivação para ingresso na profissão docente, a Guida refere que sempre pensou em seguir o ensino. Inicialmente interessou-se pelo ensino da Matemática, mas rapidamente concluiu que o que queria era o 1º ciclo.

Considera como positivo o facto de a profissão docente representar um desafio constante - (...) *o desafio constante da profissão (...)* - no entanto, também é, no seu entender, uma profissão de grande (...) *desgaste psicológico (...)*.

Em relação à motivação pessoal e profissional, diz continuar a sentir-se motivada como no primeiro ano de docência - (...) *continuo igualmente motivada como inicialmente (...)*.

No que diz respeito ao seu empenhamento profissional, este (...) *tendeu a minimizar (...)*.face às mudanças que o Ministério da Educação impôs na profissão docente.

Considera preocupante os encarregados de educação não mostrarem interesse pelo percurso escolar dos filhos, como ela diz: (...) *a completa desresponsabilidade dos alunos e dos encarregados de educação (...)*.

Afirma que um professor pedagogicamente (...) *tem sempre à frente o interesse dos seus alunos (...)*, levando-os a atingir o sucesso escolar. Para ela, o facto de o professor mostrar interesse pela aprendizagem dos seus alunos, torna-o mais competente, e promove o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Refere que é importante que o professor tenha uma boa formação e, essencialmente, que seja criativo no ensino dos conteúdos programáticos, uma vez que

isso vai motivar os alunos com quem está a trabalhar - (...) *acho muito importante a criatividade e os conhecimentos científicos e práticos (...).*

Considera-se apta, tanto no ensino dos conteúdos programáticos, como nas relações pessoais que estabelece com os alunos e com os colegas de trabalho. Onde considera ter mais dificuldade é (...) *em adaptar o currículo às diferentes necessidades que encontro dentro da sala de aula (...).*

Quanto às dificuldades sentidas no início da carreira, a docente considera os aspectos burocráticos como os mais complicados de ultrapassar - (...) *principalmente a parte burocrática (...).*

Relativamente ao apoio que encontra na sala de aula, a Guida afirma sentir-se apoiada. Além disso, salienta o facto de trabalhar numa escola que possui materiais diversificados, o que considera positivo para a profissão docente - (...) *a existência de materiais diversificados na escola, também facilita muito o trabalho (...).*

Refere que mantém uma boa relação com os seus alunos, sendo ambos os intervenientes sinceros nesta relação - (...) *com os alunos é simples, basta sermos nós próprios (...).*

Classifica o seu estágio pedagógico como positivo, considerando ter tido muito apoio, tanto por parte da orientadora, como da professora cooperante - (...) *foi bastante positivo (...) senti sempre apoio (...).*

A prática pedagógica desenvolvida na sua formação inicial teve impacto na sua profissão, uma vez que continua a planificar as aulas como lhe ensinaram na formação inicial. Além disso, refere que muito do que aprendeu lá, põe em prática agora - (...) *aprendi muito e hoje faço da mesma maneira (...).*

## **2. Resultados globais**

### **2.1 Introdução**

Neste ponto de interpretação e análise, apreciaremos os resultados globais obtidos através dos resultados de análise de conteúdo efectuado às entrevistas realizadas aos sete sujeitos da nossa amostra. É, pois, nossa intenção, procurar aspectos dominantes que nos permitam definir perfis de opinião relativamente ao objecto em estudo. Recordamos que os objectivos que nortearam esta investigação se propunham compreender quais as motivações dos professores para ingressar na carreira docente e avaliar a influencia das práticas supervisivas a que foram sujeitos na sua formação inicial.

A análise que nos propomos desenvolver é, essencialmente, qualitativa, embora tenhamos utilizado alguns procedimentos quantitativos simples que, em nossa opinião, reforçam e complementam o sentido e a pertinência dos dados recolhidos. Assim, procedemos à contagem do número de referência observadas em cada uma das Categorias e Sub-categorias de Análise, foram identificadas frequências e calculadas percentagens que, em nossa opinião, são indicativas da valorização que os sujeitos do estudo atribuem às temáticas a que foram convidados a pronunciar-se aquando da entrevista que lhes foi realizada.

## 2.2 Categorias e Sub-categorias de Análise

Na análise de conteúdo efectuada foram identificadas quatro Categorias de Análise que passamos a referir:

- Motivação para a escolha da profissão (MEP) – integra referências onde se identificam as motivações no ingresso da carreira, assim como as principais preocupações dos docentes no desempenho das suas funções;
- Competências para a docência (CD) – integra referências onde se elencam as dimensões das competências que um professor deve evidenciar, em quais o entrevistado se sente mais apto, bem como as situações de prática de ensino em que essas competências são aplicadas;
- Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional (CDPP) – integra referências onde se identifica quais as situações e os contextos potenciadores do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, e as principais dificuldades sentidas nos primeiros anos de docência;
- Práticas de supervisão na formação inicial (PSFI) – integra referências onde se aprecia a qualidade das práticas de supervisão a que a entrevistada foi sujeita e qual o seu impacto na sua prática docente.

Pela análise da Figura 4, que representa todas as categorias identificadas, constatamos que existe uma distribuição equilibrada entre as percentagens de referências identificadas, em cada uma das Categorias de Análise:

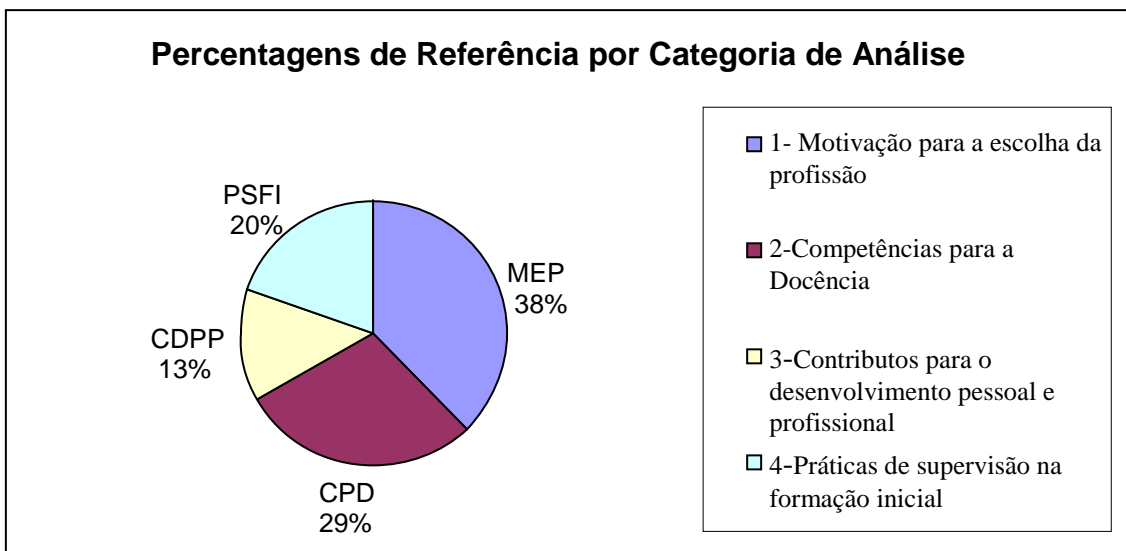


Figura 4- Percentagens de Referências por Categorias de Análise

A Categoria de Análise “Motivação para a escolha da profissão” (MEP) representa 38% do total de referências observadas; a Categoria de Análise “Competências para a Docência” (CPD), 29%; a Categoria de Análise “Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional”, (CDPP) 13% e, finalmente a Categoria de Análise “Práticas de Supervisão na Formação Inicial” (PSFI), apresenta-se com 20% do total de referências.

As Categorias de Análise “Motivação para a escolha da profissão” e “Competências para a Docência” são aquelas que registam maior número de referências. A inferência que podemos retirar é que os aspectos de natureza motivacional e a identificação de competência para a docência dominaram as intervenções observadas. As restantes categorias não tiveram um valor percentual muito discrepante umas das outras.

Achamos por bem analisar particularmente cada uma das categorias, aspecto que passamos a apresentar nos pontos seguintes deste estudo. O processo respeitará a sequência da Categorias que se apresentaram no guião das entrevistas.

## 2.2. Categoria de Análise: Motivação para a escolha da profissão

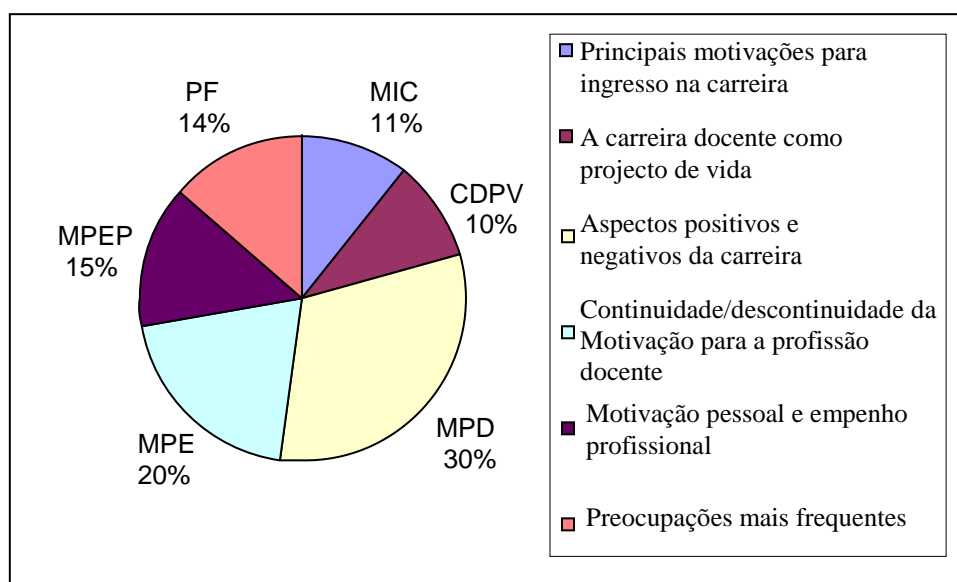
Em termos de análise de conteúdo, a Categoria de Análise que integra as referências que foram identificadas neste âmbito foi designada de “Motivação para a escolha da profissão” (MEP). Esta Categoria foi desdobrada em seis Sub-categorias que evidenciam os diferentes indicadores em que a mesma foi interpretada pelos intervenientes.

No quadro seguinte (Quadro 7) apresentam-se as referidas Sub-categorias e respectivos indicadores.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Motivação para a escolha da profissão (MEP)</b>	Motivações no ingresso da carreira (MIC)	Refere qual ou quais as principais motivações para o ingresso na carreira docente.
	A carreira docente como projecto de vida (CDPV)	Descrever até que ponto esta profissão se enquadrava na expectativa de vida das entrevistadas.
	Aspectos positivos e negativos na carreira (MPD)	Indica o que consideram como positivo/negativo na profissão docente;
	Continuidade/descontinuidade da motivação para a profissão docente (MPE)	Descreve a forma como as docentes se sentem motivadas para a profissão e o que fazem para melhorarem o seu desempenho;
	Motivação profissional e empenhamento pessoal (MPEP)	Indica como é que as docentes têm demonstrado o seu empenhamento profissional;
	Preocupações mais frequentes (PF)	Reflecte as preocupações que mais assolam as docentes.

Quadro 7 – Sub-categorias da Categoria de Análise “Motivação para a escolha da profissão”

Como já foi referido anteriormente, esta Categoria de Análise representa 38% do total de referências observadas. Pela análise da Figura 5, podemos constatar que cada uma das Sub-categorias se distribui pelas seguintes percentagens: “Principais motivações para ingresso na carreira” (MIC), 11%; “A carreira docente como projecto de vida” (CDPV), 10%; “Aspectos positivos e negativos da carreira” (MPD), 30%; “Continuidade/descontinuidade da motivação para a profissão docente” (MPE), 20%; “Motivação pessoal e empenho profissional” (MPEP), 15% e “Preocupações mais frequentes” (PF), 14%.



**Figura 5-** Categoria de Análise “Motivação para a escolha da profissão” – Percentagens Observadas nas Sub-categorias

As principais motivações para ingresso na carreira caracterizam-se por expressarem comentários de natureza pessoal e vivencial, relativamente ao tema tratado. Maioritariamente as entrevistadas referem que a principal motivação para a carreira docente se prendeu com o seu imaginário infantil e pelo facto de gostarem muito de crianças. Como exemplo, apresentamos alguns excertos nos quais as entrevistadas dizem:

“ sempre me fascinou o contacto com as crianças”

“eu lembro-me de brincar aos professores e dava aulas”

Na perspectiva de Jesus (1993) a motivação dos professores parece ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores como também da sua satisfação e realização profissional.

A Subcategoria “A carreira docente como projecto de vida” (CDPV), integra referências do tipo vocacional, ou seja, as entrevistadas terão escolhido a profissão docente enquadrando-a nos seus projectos de vida, argumentando que tinham vocação para a profissão. Além disso, o facto de no 1º ciclo se trabalhar com uma faixa etária mais nova também influenciou a escolha. Algumas entrevistadas referem:

“ não me imaginava a ser professor sem ser do 1º ciclo”

“ sempre quis ser professora”

“ as professoras que eu tive, sempre me marcaram muito”

Feiman-Nemser (1983, citado por Flores, 2000), como já foi referido anteriormente, refere que a influência crucial das concepções dos alunos/professores antes da formação inicial pode ser explicada através de várias posições. Considera que a socialização dos professores é marcada pela qualidade das relações que os alunos/professores tiveram em crianças, na interacção com adultos de referência, como a mãe, o pai, e professores. Ou seja, será um processo através do qual se tenta ser como os adultos que o marcaram. Os resultados a que chegámos apontam nesse sentido e terá sido essa influência a que mais determinou as nossas entrevistadas para a escolha da profissão.

A Subcategoria: “Aspectos positivos/negativos da carreira” (MPD) é aquela que regista um maior número de referências (Figura 5) – 30% em valor percentual.

Este valor é indicativo das representações das docentes relativamente às influências positivas e negativas que afectam o seu desempenho. Foi possível identificar indicadores de sinal positivo – em menor número -, e indicadores de sinal negativo – em maior quantidade.

No que se refere aos poucos indicadores de natureza positiva, os que são apontados prendem-se com o facto de se sentirem satisfeitas consigo mesmas por terem conseguido ultrapassar as dificuldades do início de carreira, e, novamente, com o facto de trabalharem com crianças. Dizem, a título de exemplo:

“ a gente vai fazendo o nosso trabalho”

“ vai vendo os progressos”

“ encontro-me ainda em início de carreira... a experiência é ainda pouca”

“ tem sido gratificante trabalhar com crianças”

A nível de indicadores negativos, as entrevistadas apresentam um leque maior de opiniões, as quais recaem, maioritariamente, nos aspectos burocráticos relacionados com a sua actividade docente. Um outro aspecto considerado como negativo é o chamado “choque da realidade”, uma vez que as entrevistadas referem que nem sempre lhes foi transmitido, durante a formação inicial, a realidade existente nas escolas. Este “choque” é sentido quando são confrontadas com situações para as quais sentem que não houve atenção nem preparação aquando da sua formação inicial. Dizem-nos as entrevistadas:

“o choque da realidade”

“há um grande choque, quando se chega”

“acho que deveria haver... cadeiras que nos explicassem por exemplo, como organizar uma reunião com os pais”

“ como fazer uma acta”

Gonçalves (1990), quando explica as etapas de vidas dos professores, divide-as em cinco partes: a primeira prende-se exactamente com esta circunstância de estar a iniciar a sua actividade profissional. O autor denomina esta fase por “início”, altura em que pode ocorrer o entusiasmo ou, ao contrário, a desilusão. O período inicial da carreira é considerado pelo autor como o mais difícil e crítico na carreira dos professores do 1º ciclo Ensino Básico, sobretudo devido às colocações, à falta de experiência e a uma inadequada formação inicial.

Autores como, Goldman (1983) e McGregor (1960), consideram que a formação deve ser planeada para que não ocorra o “choque da realidade”, uma vez que esta, está marcada pela assunção de um conjunto de normas e valores característicos da profissão docente, e define, de forma indelével, a continuidade da carreira do docente, aspecto que foi referido na Sub-categoria de análise que apresentamos em seguida.

Na Sub-categoria “continuidade/descontinuidade da motivação para a profissão docente” (MP), as entrevistadas referem que, apesar de algumas dificuldades, sentem-se motivadas para dar continuidade ao trabalho iniciado, e que os alunos e o contacto com os colegas são os factores que mais contribuem para essa continuidade. Como exemplo apresentamos os seguintes excertos:

“ só e unicamente pelas crianças”

“tentar sempre arranjar formas e estratégias de ajudar os alunos e tentar motivar-me, vendo o sucesso de alguns”

“motiva-me a ir para a escola”

“porque sei que vou lá encontrar pessoas na mesma profissão”

Por outro lado, os factores que pesam para a descontinuidade motivacional da profissão, prendem-se com a dificuldade em arranjar colocação, e também com o facto dos professores terem que estar longe de casa para poderem trabalhar. Apesar de ser uma minoria, há também algumas entrevistadas que referem a parte burocrática como desmotivante e preocupante na profissão. Vejamos os exemplos:

“é complicado, é complicado porque nós queremos fazer uma coisa e não nos dão hipótese nenhuma de a fazer, eu este ano não fui colocada”

“só ao quarto ano cá fora é que consegui entrar”

“pesa um bocadinho estar longe de casa”

“não temos ligação com os papéis que temos que lidar cá fora”

“foi muito complicado o meu primeiro ano, fui aprendendo”

Para Abreu (1982), o sujeito é considerado como agente activo e selectivo do próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações. Na perspectiva de Jesus (1993) a motivação dos professores parece ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores como também da sua satisfação e realização profissional. No caso das nossas entrevistadas, parecem ser factores que lhes são externos – como no caso da dificuldade de colocação – que mais as penalizam e comprometem a possibilidade de continuar numa carreira, para a qual não são as suas motivações intrínsecas que são questionadas.

Relativamente à Subcategoria “Motivação pessoal e empenho profissional” (MPEP), constata-se que, apesar de todas as dificuldades já descritas anteriormente, as docentes entrevistadas manifestam a relação que existe entre a sua motivação pessoal e a motivação dos seus alunos para a aprendizagem. A este propósito foi referido pelas entrevistadas:

“a minha motivação está também na forma como eles se motivam ou não”

“a partir do momento em que eles estão motivados, eu motivo-me também”

Aspectos como a disciplina e o potencial de sucesso escolar dos alunos também parece condicionar a motivação e o empenho pessoal dos docentes.

“mas estes alunos... tentei fazer com que eles ficassem uma turma normal, como hoje é”

“a minha motivação aumentou muito”

“neste momento, a motivação para mim, envolve a turma que se apanha”

Esteve & McLaughlin, (1992,citados por Jesus, 1996) referem que a profissão de professor comporta aspectos específicos, nomeadamente o contexto social em que o professor exerce a sua actividade, o que é fundamental para compreender a sua motivação e realização no processo de ensino aprendizagem. Também Leite (2002) diz que quanto maior for o envolvimento dos professores nos processos de concepção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as possibilidades de responderem à diversidade das situações da população escolar. Segundo Nóvoa (1995), as práticas de formação contínua podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas. As

práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

No que se refere aos sujeitos do nosso estudo, e no capítulo do empenho profissional, também parecem ser os aspectos relativos às práticas do desenvolvimento curricular as que mais concorrem para que esta dimensão da sua actividade se efective. A este propósito, as entrevistadas referem-se à realização de projectos e ao investimento que fazem na sua formação contínua:

“o empenhamento é através de projectos”

“tenho investido na formação e agora estou a fazer um mestrado”

Num sentido contrário, e no que diz respeito à desmotivação, são-nos apresentados alguns factores, relacionados, sobretudo, com a instabilidade profissional, exemplo disso:

“a minha motivação neste momento está muito em baixo”

“só fui chamada no dia 31 de Maio”

“tendeu a minimizar, visto a algumas medidas da Sr.<sup>a</sup> Ministra”

Tal como refere Almeida et al (2007), as alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente e a forma como a sua divulgação foi efectuada desencadearam, no seio dos docentes, perplexidades e interrogações sobre a profissão e carreira profissional. Os docentes estão ainda expectantes na forma como todas as alterações foram introduzidas, daí haver alguma desmotivação por parte dos professores.

p.164

No que se refere à Subcategoria “Preocupações mais frequentes” (PF), as que são evidenciadas relacionam-se com a prática curricular (o cumprimento ou não dos programas), e com os resultados que daí possam surgir. As entrevistadas revelam que têm medo de não conseguirem cumprir o programa ou de não utilizar o melhor método de ensino de forma a conseguir obter bons resultados. Exemplos:

“de cumprir, fazer as coisas certas”

“tenho medo de às vezes ser um bocadinho injusta”

“é uma aflição não saber o que fazer é o fim do ano”

Gonçalves (1990), que já referimos anteriormente, identifica a fase inicial da carreira como a mais problemática e, simultaneamente, a mais decisiva. Denominada “O início”, é uma fase que se observa entre o primeiro e o quarto ano de serviço, e em que pode ocorrer “entusiasmo” ou, ao contrário, “desilusão”. O período inicial de carreira é considerado pelo autor como o mais difícil e crítico na carreira dos professores do Ensino Básico do 1º ciclo, sobretudo devido às colocações, à falta de experiência e a uma inadequada formação inicial.

Realmente, além dos indicadores referidos nos exemplos apresentados, é mais uma vez referida “a colocação” como um factor preocupante. Curioso é também verificarmos que, se anteriormente a indisciplina dos alunos tinha sido referida como um indicador de motivação profissional, na medida em que as entrevistadas referiram ser motivante ultrapassarem essa barreira, agora, este indicador - indisciplina dos alunos -, é referido como uma das principais preocupações na carreira. Verifiquemos a seguir os exemplos.

A respeito de dificuldades de colocação referem que o seu principal problema é:

“neste momento é não ficar colocada”

“arranjar colocação”

Quanto à indisciplina como “preocupante” referem, por exemplo:

“se consigo ou não trabalhar com eles, ver se consigo ou não controlá-los, controlar a indisciplina que há na sala se aula”

Acrescenta-se, ainda, um outro indicador considerado preocupante por parte das entrevistadas que é o de lidarem com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, os denominados alunos com Necessidades Educativas Especiais. Apresentámos a seguir o exemplo deste indicador:

“para se habituarem, para eu entrar no esquema deles”

“é não conseguir ajudar todos aqueles alunos que têm muitas dificuldades, que possuem NEE”

Na verdade, tal como referem Rodrigues e Esteves, (1993), no decurso da profissão docente, os professores encontram um sem números de obstáculos, de dificuldades a superar (dificuldades burocráticas, falta de condições, elevado número de alunos) que, se os professores não estiverem minimamente motivados para continuar em frente, dificilmente conseguem chegar a bom porto.

Estes factores condicionam de forma significativa o aproveitamento e, conseqüentemente, o aproveitamento dos alunos, daí, talvez, a tal preocupação existente

relativamente a estes alunos. A verdade é que, a diversidade de opções que os professores têm que fazer no campo da decisão curricular, é uma das que se apresenta como mais problemática.

Pesquisas recentes (Figueiredo, 2002; Jesus et al., 2000; Mantoan, 2002), indicam que os professores manifestam alguma dificuldade em trabalhar com alunos que possuem algum tipo de deficiência e, mais que isso, muitos não acreditam na sua capacidade para mudar esta visão.

#### 2.4. Categoria de Análise: Competências para a docência

Esta Categoria de Análise integra referências onde se elencam as dimensões das competências educativas que um professor deve evidenciar, em quais as entrevistadas se sentem mais aptas, bem como as situações de prática de ensino em que essas competências são aplicadas.

Observada em 29% do total de referências observadas (Figura 4), trata-se, portanto, da segunda Categoria mais referenciada.

A concepção de competência levou alguns autores a interessarem-se pela adequação do professor à sua intervenção profissional pois, na sua opinião, só quando se souber como é realmente um docente eficaz e porque é que ele o é, é que se poderá decidir qual a melhor maneira de formar professores.

Para Pickle (et. al 1985), a competência pedagógica dos educadores não é estática, evoluindo ao longo da sua vida e da sua carreira, e modificando-se em estreita dependência com o seu desenvolvimento pessoal. Assim, a formação deve proporcionar aos formandos, condições para que estes progridam através dos diferentes estádios de desenvolvimento humano.

Na análise de conteúdo efectuada, dada a diversidade de aspectos que foram objecto de reflexão a propósito desta temática, esta categoria foi dividida nas Sub-categorias que se apresentam no Quadro 8.

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Competências gerais para a docência (CD)</b>	Professor pedagogicamente competente (CC)	Define o conceito de professor pedagogicamente competente
	Competência e eficácia profissional (CEP)	Descreve a competência como um marco fundamental para a eficácia profissional
	Competências que um professor deve evidenciar (CPE)	Enuncia competências consideradas importantes no desempenho da profissão docente.
	Análise dos aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apto/a (DPMA)	Descreve competências em que o/a docente se sente mais apto/a
	Competências em que tem mais dificuldade (DPMF)	Referir os aspectos/dimensões em que o docente sente mais dificuldade

Quadro 8. Sub-categorias da Categoria de Análise “Competências para a docência”

Para apreciar-mos a distribuição, em termos quantitativos, das referências observadas em cada uma das Sub-categorias da Análise, observemos a Figura 6, que passamos a apresentar.

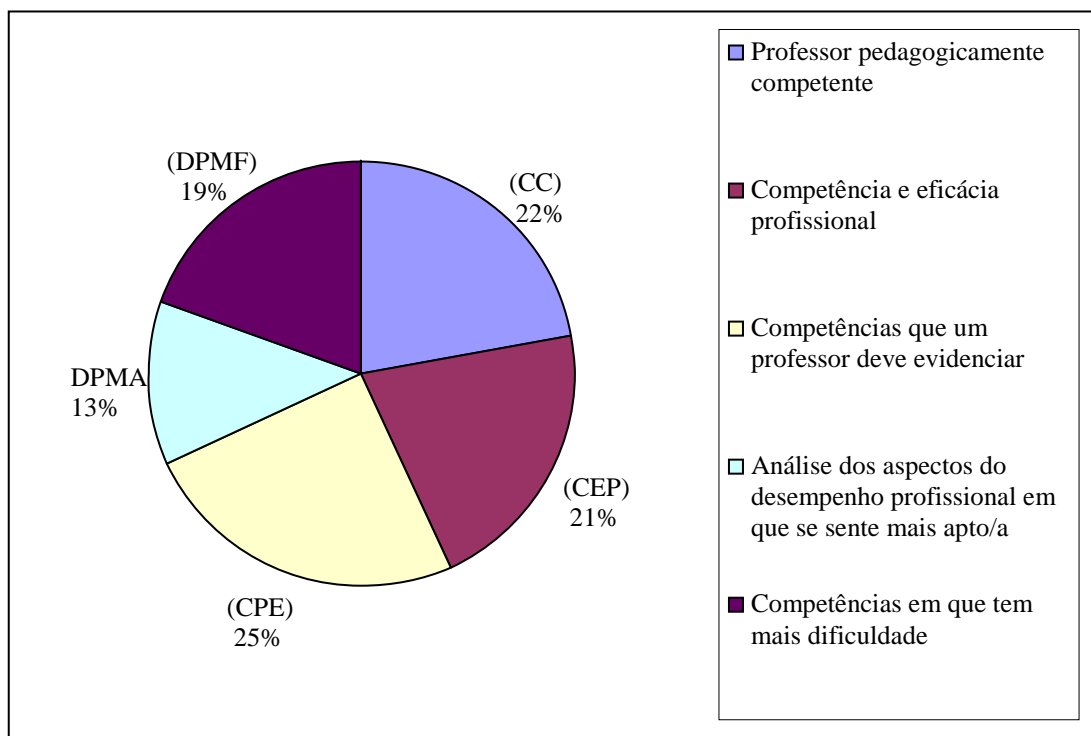


Figura 6. Competências para a docência - Percentagens de referências por Sub-categorias de Análise

A distribuição das Sub-categorias regista os seguintes valores: “Professor pedagogicamente competente” (CC), 22%; “Competência e eficácia profissional” (CEP), 21%; “Competências que um professor deve evidenciar” (CPE), 25%; “Análise dos aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apto/a” (DPMA), 13%, e, finalmente, “Competências em que tem mais dificuldade” (DPMF), 19%.

Passemos, então, à análise de cada uma das subcategorias, que integram na categoria em estudo, para que possamos compreender quais as percepções das docentes em início de carreira, relativamente a este assunto.

A Subcategoria “ Professor pedagogicamente competente” (CC), inclui referências acerca do que as docentes entrevistadas entendem por professor pedagogicamente competente.

Os indicadores apurados referem-se, essencialmente, as competências tais como a capacidade para organizar e gerir o currículo, para ser assíduo e, ainda competências do ponto de vista relacional que facilitem o conhecimento e a interacção com os alunos.

Algumas entrevistadas referem que um professor pedagogicamente competente tem obrigatoriamente que planificar as aulas, semanal ou mensalmente, e colocam a capacidade em planificar como uma das mais importantes. Na sua opinião, um professor com esta característica preocupa-se com os seus alunos. Depois, o facto de faltar o menos possível é também importante, uma vez que, se isto acontecer, é possível ao professor cumprir o seu programa. Por fim, consideram que o professor deve conhecer bem os seus alunos para conseguir tirar proveito do seu trabalho. Vejamos alguns exemplos retirados das entrevistas efectuadas:

“planificar aulas”

“que se preocupa com o que vai fazer”

“faltar o menos possível”

“cumprir também é a nossa obrigação... cumprir o programa”

“devemos ter em conta o aluno, o aluno em primeiro lugar”

“tem sempre à frente o interesse dos seus alunos”

Tal como nos diz Perrenoud (1999), a competência vai além da aquisição de conhecimentos, que, isolados, não são suficientes. Deve-se levar em conta vários elementos para se atingir o sucesso escolar, como as estratégias pedagógicas, uma boa comunicação de conteúdos e práticas, a vontade de aprender e a cooperação dos alunos.

Na Sub-categoria, “Competência e eficácia profissional” integram-se as referências em que se analisa o facto da competência do professor condicionar ou não a

eficácia profissional. A grande maioria das entrevistadas considera que os resultados conseguidos pelos alunos são influenciados pela competência do professor, embora, uma percentagem minoritária, tenha respondido que não.

Relativamente ao primeiro grupo de opinião houve quem dissesse:

“a minha maneira de dar aulas e de ensinar reflecte-se também na maneira deles, tenho a certeza disso”

Quanto ao segundo, pelos excertos seguintes, podemos constatar outra percepção da situação:

“há alunos que mesmo sendo motivados não conseguem”

“muitas vezes são desinteressados”

“depende também da turma”

Para Pickle et. al (1985), a competência pedagógica dos educadores não é estática, evoluindo ao longo da sua vida e da sua carreira e modificando-se em estreita dependência com o seu desenvolvimento pessoal. Assim, as competências adquiridas no decurso da formação inicial e no ingresso da carreira docente vão, com certeza, influenciar o desenvolvimento dos seus alunos.

Relativamente à Sub-categoria “Competências que um professor deve evidenciar” (CPE), as referências apuradas apontam, como seria de esperar, competências consideradas importantes no desempenho da profissão docente. Segundo

as entrevistadas, uma das competências que os docentes devem apresentar é o domínio de métodos e técnicas de ensino.

Outra das competências referidas prende-se com a capacidade para socializar os seus alunos, visto que, por vezes, aparecem crianças problemáticas neste sentido. Excertos como os apresentados salientam esta dimensão de competência profissional do docente:

“acho que é muito importante integrá-los na sociedade”

“fomentar a integração dos alunos”

Segundo as entrevistadas, um professor competente deve, ainda, saber resolver da melhor maneira os problemas que surgem relacionados com o acto educativo, e também manter uma boa relação pessoal com os seus colegas, de forma a poder estar sempre apoiado, essencialmente no início de carreira.

Distinguem-nos a este respeito:

“é importante trabalhar em equipa, há uma troca de ideias”

“quem está em início de carreira é fundamental esse trabalho em equipa com pessoas mais velhas”

Zimpher e Howey (1987, citadas por Simões, 2002) apresentam diversificadas competências que atribuem ao professor para o exercício da sua actividade. Dentro delas, existem exactamente a competência técnica, na qual estão enquadrados os professores que dominam os conhecimentos técnicos. Nesta perspectiva, o professor competente é aquele que determina antecipadamente o que será aprendido de maneira a

conseguir o êxito do ensino, neste caso também as docentes entrevistadas referem a importância da planificação para o sucesso. As autoras referem ainda competências de natureza pessoal, clínica e crítica, as quais também nos parecem espelhadas nas concepções que as nossas entrevistadas possuem do que deve ser um professor competente.

Na Sub-categoria “Análise dos aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apto/a” (DPMA), os resultados apurados apontam para uma prevalência na dimensão relacional que mantém com os seus alunos, e o domínio de alguns conteúdos programáticos em que sentem maior segurança e à vontade profissional.

Destacam os seguintes excertos:

“na resolução de conflitos”

“gosto muito de ensinar gramática e toda a área de Língua Portuguesa”

“principalmente nos conhecimentos científicos”

Na Subcategoria “Competências em que tem mais dificuldade” (DPMF), as docentes apontam o facto de terem que lidar com situações novas como o aspecto difícil:

“não sinto muita dificuldade no ensino, sinto mais em... em reagir, em perceber, em estar em determinadas situações que não estou à vontade”

São ainda apontadas por algumas, dificuldades no domínio científico e clínico, nomeadamente a ensinar os conteúdos programáticos e em adaptar o currículo a todos os alunos, uma vez que todos eles são diferentes, e as docentes não sentem ter tido uma

preparação que as habilitasse a lidar com este tipo de situações. Tal como refere (Gonçalves, 1990), o primeiro contacto com a profissão docente apresenta-se como uma etapa crucial de convergência e confronto entre os saberes e as competências desenvolvidas durante a formação inicial e as práticas de realidade do ensino.

Uma outra competência pedagógica enunciada por Zimpher e Howey é, exactamente, a dimensão clínica. Refere-se à capacidade para solucionar problemas concretos relativamente imprevistos com que o professor se vai deparando; o professor surge como um solucionador de problemas educacionais. Podemos enquadrar nesta perspectiva o facto de algumas entrevistadas sentir dificuldades em adaptar o currículo aos diferentes alunos, tendo que encontrar soluções para cada caso.

## 2.5. Categoria de análise: Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional

Observada em 13% das referências identificadas (Figura 5), a Categoria de Análise “Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional” (CDPP) introduz-nos no domínio do apoio que o docente em início de carreira sente, bem como nas principais dificuldades sentidas.

O desenvolvimento profissional do professor, desde o momento da escolha vocacional ou da opção nesse sentido, mesmo que determinada por circunstâncias exteriores, envolve uma multiplicidade de aspectos que transcendem a preparação formal para o exercício da profissão (Gonçalves, 1990). Frequentemente os docentes deparam-se com situações constrangedoras ou facilitadoras do seu desenvolvimento, devendo, por isso, aprender a potenciar as primeiras e a identificar e combater as segundas, para que estas não se tornem em obstáculos à sua progressão mas, se constituam com aspectos que necessitam ser reflectidos e revistos, numa perspectiva de

desenvolvimento pessoal. Para aprender a reduzir o mal-estar docente o professor deve aceitar a possibilidade da existência dessa situação nos seus colegas e nele próprio, compreender o significado dos sintomas, identificar os potenciais factores que podem estar a contribuir para essa situação, identificar as estratégias que utiliza no trabalho e fora dele e desenvolver programas personalizados para redução desses sintomas (Dunham, 1992 citado por Jesus, 1998).

Esta categoria foi dividida nas Subcategorias que se apresentam no Quadro 9:

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Desenvolvimento pessoal e profissional (DPP)</b>	Apoio na escola (AE)	Reflecte o apoio na escola em que lecciona
	Relação estabelecida com os colegas (RC)	Descreve a natureza das relações estabelecidas com os colegas
	Dificuldades sentidas no início de carreira (DIC)	Identifica dificuldades sentidas no início de carreira
	Relações pessoais com os alunos (RA)	Analisa a capacidade de promover, manter e gerir as relações pessoais com os alunos

Quadro 9. Sub-categorias da Categoria de Análise “Desenvolvimento pessoal e profissional”

A distribuição das Sub-categorias regista os valores que se apresentam na Figura 7.

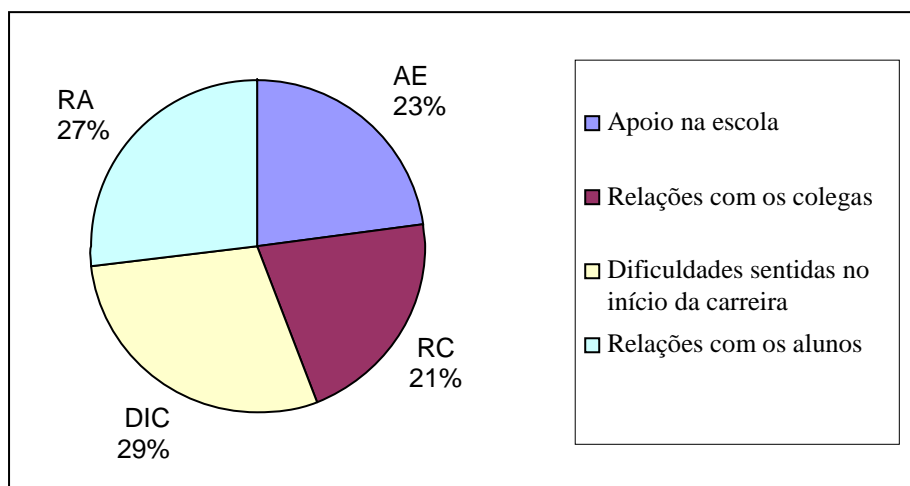


Figura 7. Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional

- Percentagens de referências por Subcategorias de Análise

Tal como podemos constatar, a Sub-categoria “Apoio na escola” (AE), observa-se em 23% das referências apuradas; a Sub-categoria “Relação estabelecida com os colegas” (RC), em 21%; a Sub-categoria “Dificuldades sentidas no início da carreira” (DIC), 29% e, por fim, a Sub-categoria “Relações pessoais com os alunos” (RA), regista 27% do total de referências identificadas na análise de conteúdo feita às entrevistas.

Passemos à interpretação dos resultados obtidos em cada uma destas Sub-categorias.

No que se refere ao “Apoio na escola”, as entrevistadas dividem este apoio em três dimensões, a humana, a material e a organizacional.

Na dimensão “humana” as entrevistadas referem a importância do apoio que deve ser dado pelos pares, e consideram que, maioritariamente, sempre sentiram apoio por parte de colegas. Também surgiram opiniões contrárias que referem a inexistência desse apoio, referindo que no seu caso, não se observam situações de trabalho em grupo.

“noto uma grande união nesse aspecto, na resolução de problemas... se tiver algum problema, estamos à vontade para partilhar”

“quando não se trabalha em grupo, é difícil”

“a nível profissional não trabalhamos em equipa”

A segunda dimensão foca os aspectos de cariz material. Ou seja, as docentes consideram importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional terem apoio em recursos e equipamentos que conduzem à melhoria dos processos de ensino e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento enquanto profissionais.

“a existência de materiais diversificados na escola, também facilita muito o trabalho”

“isso faz com que haja um grande apoio”

Por fim, a terceira dimensão refere o nível organizacional. Prende-se com as relações entre os diferentes órgãos da escola e verifica-se que algumas docentes referem terem sentido um grande apoio neste sentido:

“sinto apoio do órgão executivo, que eu acho que é muito importante”

Como vimos, a referência ao apoio, quer por parte dos colegas, quer da escola, surge como um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional. Nóvoa (1995) e outros autores, referem que é necessário trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Para que isto seja possível, é necessário haver uma

estrutura sólida no seio da escola, de forma a possibilitar estas modificações, visando sempre o sucesso dos alunos e o bem-estar dos professores.

As “Relações com os colegas” surgem como outra das Sub-categorias identificadas. Nesta são apresentados argumentos que privilegiam a natureza das relações que as docentes entrevistadas estabeleceram com os colegas e o impacto dessas relações no seu desenvolvimento profissional.

Os dados apurados não nos permitem concluir que haja distinção entre as relações de natureza pessoal e profissional.

As docentes referem:

“com alguns estabeleci relações profissionais”

“alguns só profissional”

“outros, pessoal e profissional”

Como podemos constatar, tanto para Gonçalves (1990), como para Huberman (1989), como para Fuller (1974), as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações dos professores parecem estar correlacionados com as diferentes fases da sua vida profissional e pessoal. Neste sentido, é difícil destringir relacionamentos de natureza pessoal e profissional, e ainda mais difícil identificar o potencial de desenvolvimento que decorre das relações que os professores desenvolvem com os seus pares. Isto ficou patente nos dados que recolhemos, que nos permitem identificar ganhos por via das relações que os docentes estabelecem, mas não nos permitem distinguir o impacto, em termos de desenvolvimento profissional, de um ou de outro nível relacional.

Identificar os factores que as docentes em início de carreira sentem, operacionaliza o conteúdo da Sub-categoria “Dificuldades Sentidas em início de

carreira” (DIC). A percentagem em que se regista é, tal como apresentamos na Figura 7, de 29%, sendo a Sub-categoria de análise que apresenta um valor mais elevado de referências.

A entrada do professor na profissão é repentina e abrupta. De um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência, este facto é apontado por Flores (2000), como uma das principais causas para o constrangimento destes profissionais.

No que se refere às nossas entrevistadas, destacam as seguintes dificuldades: “o choque com a realidade”, “a dificuldade em cumprir o programa”, “os aspectos burocráticos” e, ainda, “a relação com os pais dos alunos”.

Vejamos o que nos dizem relativamente a esta última dificuldade:

“ter a primeira vez uma reunião de pais”

“o que havia de dizer”

“encará-los”

“em relação aos pais, aquele receio do primeiro contacto”

Uma das grandes preocupações na formação de professores é a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional. Este momento condicionará futuramente a sua prática profissional, na formação profissional dos professores, pois vivem uma experiência única de formação e acompanhamento.

O estágio pedagógico surge, assim, como uma componente fundamental do processo de formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor.

De forma a colmatar esta situação, propõem-se estratégias ao nível da motivação profissional dos professores estagiários nalguns programas de indução (Brooks, 1986). Entre as estratégias mais utilizadas contam-se o fornecimento de informações sobre as condições de trabalho e as regras da escola, visitas à escola antes do início das aulas, reuniões com os supervisores, encontros de professores em início de carreira para o desenvolvimento do suporte emocional e reuniões com professores mais experientes (Veenman, 1988). Contudo, a relação com os pais e com a comunidade parece estar omissa nos propósitos formativos dos futuros professores, o que acaba por se constituir, como vimos, numa dificuldade com que os docentes em início de carreira se defrontam.

Na Sub-categoria “Relações com os alunos” (RA), tentamos que os sujeitos do nosso estudo se pronunciassem sobre a sua capacidade de promoverem, manterem e gerirem as relações pessoais com os alunos, como indicador do seu desenvolvimento profissional.

Nesta Subcategoria, detectamos indicadores que apontam para uma relação simultaneamente aberta e de respeito mútuo, face à necessidade de dar resposta aos problemas pessoais dos alunos e para controlo da disciplina. Assim, as entrevistadas referem que procuram manter uma relação aberta com os seus alunos mas, ao mesmo tempo, tentam impor respeito, pois só assim, consideram que as coisas funcionam.

Dizem-nos a este respeito:

“eu sei que eles gostam de mim”

“tenho uma boa relação com os meus alunos”

No processo relacional algumas docentes referem manter um contacto mais pessoal com os seus alunos, ao ponto de tentarem ajudar nalguns problemas. Outras,

lamentam o facto de mudarem de escola várias vezes e, em consequência perderem o contacto com a maioria dos seus alunos:

“tento sempre ajudar nos problemas deles”

Ainda no âmbito desta Sub-categoria surge um indicador que refere o comportamento (indisciplina) dos alunos, e os excertos apresentados sugerem que muitas vezes, um bom relacionamento com os alunos ajuda no dia a dia:

“alguns deixaram de ser tão violentos”

“é baseada na compreensão, na tolerância, muita paciência”

“uma relação de amizade acho que é muito importante”

Como já anteriormente foi referido, o processo relacional estabelecido entre os intervenientes do acto educativo é de extrema importância, uma vez que, para além de cimentar uma relação sólida de confiança, pode também ser um veículo de motivação na aprendizagem. Segundo Jesus (1996), as teorias cognitivistas são as que melhor se enquadram para o estudo da motivação humana em geral, e da motivação para a profissão docente, em particular. Para Abreu (1982), o sujeito é considerado como agente activo e selectivo do próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações. Na opinião dos nossos sujeitos, a capacidade de estabelecer uma relação de qualidade com os seus alunos também parece constituir-se como um factor promotor do seu empenho e continuidade na profissão.

## 2.6. Categoria de análise – Práticas de supervisão na formação inicial

Esta Categoria, integra referências onde se aprecia a qualidade das práticas de supervisão a que a entrevistada foi sujeita e qual o seu impacto na sua prática docente. Integra, como vimos (Figura 5), 20% do total das referências identificadas.

À semelhança do que se verificou nas restantes Categorias já tratadas, também nesta as diferentes perspectivas em que foi referida aconselharam a que dividíssemos em Sub-categorias, como podemos constatar através do Quadro 10, apresentado a seguir.

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Práticas de supervisão na formação inicial (PSFI)</b>	Indicadores de natureza positiva (IP)	Apresenta indicadores de natureza positiva durante o estágio pedagógico das entrevistadas
	Indicadores de natureza negativa (IN)	Apresenta indicadores de natureza negativa durante o estágio pedagógico das entrevistadas
	Impacto da prática pedagógica no desempenho como profissional (IPPP)	Identifica orientações prestadas ao longo do seu estágio pedagógico
	Avaliação do processo de supervisão (APS)	Avalia a importância da formação inicial (supervisão) no desempenho profissional

Quadro 10. Sub-categorias da Categoria de Análise “Práticas de supervisão na formação inicial”

A distribuição das Sub-categorias por percentagem regista os valores que se apresentam na Figura 8: “Indicadores de natureza positiva” (IP), 11%; “Indicadores de natureza negativa” (IN), 18%; “Impacto da prática pedagógica no desempenho como

profissional” (IPPP), 21% e, por fim, “Avaliação do processo de supervisão” (APS), 50%.

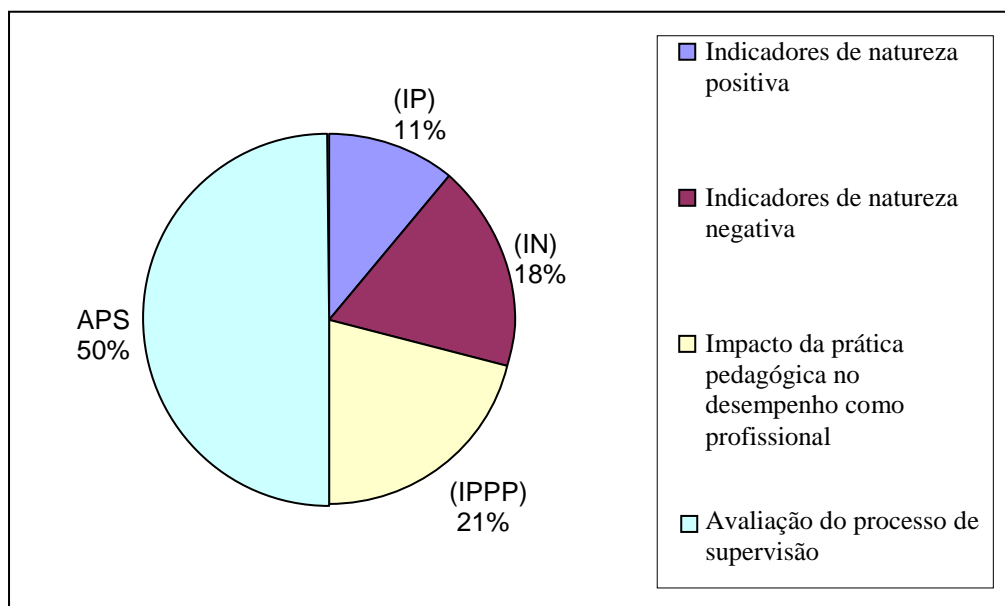


Figura 8. Práticas de Supervisão na Formação Inicial –  
Percentagens de referências por Subcategorias de Análise

A Sub-categoria “Indicadores de natureza positiva” (IP), reflecte numa análise e uma compreensão do estágio pedagógico que todas as docentes obrigatoriamente tiveram que cumprir no curso de formação inicial que frequentaram. A memória que as entrevistadas retêm dessa componente de formação leva-as a apontar aspectos positivos, como, por exemplo, o apoio que sentiram por parte de algumas orientadoras da prática pedagógica e o facto de trabalharem com uma boa equipa.

“considero que foi muito bom”

“foi bastante positivo”

“correu bem porque tinha uma boa equipa de trabalho”

Como podemos constatar nas respostas dadas acerca desta questão, as docentes referem essencialmente como positivo o facto de trabalharem em grupo. Consideram que com uma boa equipa de trabalho se consegue obter bons resultados. Uma das entrevistadas refere, até, o seguinte:

“a minha nota repercutiu-se, no facto de termos um bom grupo de trabalho”

Nóvoa (1995) refere que as práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Também para as nossas entrevistadas, o facto de se ter alguém ao nosso lado a ajudar, fortalece o sentido de confiança e é prometededor do sucesso.

No caso da Sub-categoria “Indicadores de natureza negativa” (IN) que, obviamente, destaca o que de menos bom ocorreu na sua formação, constatamos que obteve uma percentagem maior de indicadores em comparação com a Sub-categoria anterior. Esta situação leva-nos a problematizar a representação que as entrevistadas possuem do processo de formação vivido, e a questionar se a prática pedagógica correspondeu realmente ao que era esperado pelos professores enquanto alunos.

Algumas docentes referem que o estágio foi passivo, não lhes permitiu um protagonismo que conduzisse à sua formação.

Dizem-nos por exemplo:

“foi um bocadinho passivo”

“acho que não é o suficiente”

“a formação que recebi não foi muito adequada para quem sai e começa logo a trabalhar”

Outro indicador a destacar é a incapacidade que o estágio evidenciou de as preparar para a realidade das práticas educativas. Na opinião das entrevistadas, as situações da prática pedagógica dissimulavam uma realidade e ocultavam os verdadeiros problemas com que o professor se defronta.

Dizem-nos:

“aquilo estava muito diferente da realidade”

“só quando se começa a trabalhar é que se conhecem os problemas e se vê, como é que”

Algumas docentes referem também como um aspecto negativo a duração da componente prática. Consideram que o período de prática pedagógica é curto, quando consideradas as necessidades de formação, e que existe um excesso de aulas teóricas em detrimento da componente prática.

“sentia necessidade de um alargamento da componente prática”

Como já referimos anteriormente, o debate acerca da prática pedagógica centra-se, com frequência, sobre a duração ideal que esta componente formativa deve ter, sobre a precocidade com que deve ser introduzida no curso de formação inicial, ou sobre a maneira como deve ser efectuada (Zeichner, 1993), não havendo consenso entre os diferentes autores. No caso das nossas entrevistadas, e não obstante terem sido formadas

em diferentes escolas e segundo diferentes modelos, prevalece a ideia de que a componente “prática pedagógica” deve ter um período substancial no plano formativo do docente. Por outro lado, e segundo as nossas entrevistadas, as estratégias de formação educacional devem ter por base um conjunto de pressupostos e de objectivos a atingir, o que requer um modelo teórico que lhes forneça enquadramento, coerência e sentido, o que não constatam na formação que receberam.

Na Sub-categoria “Impacto da prática pedagógica no desempenho como profissional” (IPPP), são referidas, apresentadas e analisadas, práticas desenvolvidas no desempenho profissional das nossas entrevistadas, e que seguem orientações dadas aquando do estágio pedagógico. Ou seja, é apreciada qual a utilidade e a funcionalidade do que aprenderam para o seu desempenho docente.

Dentro desta Sub-categoria distinguiram-se dois conjuntos de indicadores: um que se refere a impactos de situações positivas - orientações recolhidas durante o processo de supervisão e situações do estágio que propiciaram, e outro que se refere a impactos de situações negativas – lacunas e falhas do processo de supervisão e situações do estágio que propiciaram.

Durante a sua formação inicial, e sobretudo na realização do seu estágio pedagógico, o futuro professor depara-se com um novo ambiente que, gradualmente, vai interiorizando, e que contribui de modo determinante para o sucesso da sua formação. Como ficou amplamente referido na componente teórica deste estudo, o processo de supervisão a que o futuro professor foi submetido, contribui, decisivamente, para a sua integração, e é premonitório do seu posterior desenvolvimento profissional. Na orientação feita, devem ser criadas situações positivas e propiciadoras de experiências relacionais que conduzam o formando e o supervisor a atitudes reflexivas, é a este aspecto que uma das entrevistadas refere:

“na turma que nós estávamos a trabalhar, a professora era excelente, é a melhor recordação que tenho”

“ensinou-me bastante

“dava-nos muitas indicações e aprendi muito que hoje faço na sala”

O outro conjunto de indicadores que distinguimos dentro desta Subcategoria prende-se com os factores que as docentes consideram como negativos ao longo do processo de prática pedagógica. Algumas docentes dizem que receberam poucas indicações de como deveriam trabalhar e, algumas vezes, o processo relacional, tão falado e considerado importante no decorrer deste processo, não aconteceu:

“achei que não aprendi muito”

“quem levou a repreensão dentro da sala fui eu”

“não, porque também no estágio ninguém me ensinou”

“ia fazendo da forma que achava melhor”

O estágio pedagógico surge, assim, como uma componente fundamental do processo de formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor – o aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor – sendo, igualmente, o melhor meio de adaptação à nova realidade que os futuros docentes irão encontrar no futuro.

Esta etapa da formação inicial é caracterizada por González (1995), como “a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, direccionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o

fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa” (p. 216). Também Ribeiro (1990), caracteriza este momento como um período de formação em que o aluno/professor adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirá exercer a sua profissão. Infelizmente, a representação que as nossas entrevistadas possuem da sua prática pedagógica não preenche as potencialidades que os autores referidos enunciam. Não só, como vimos, prevalecem os indicadores negativos, como se constata uma falta de substância no discurso produzido neste contexto, reveladora de uma pobreza formativa que consideramos assinalável. Ou seja, no que se refere àquilo que recolheram no estágio e que consideram útil para a sua prática, as entrevistadas dizem pouco, e o pouco que dizem é no sentido de afirmarem que a utilidade do estágio foi reduzida ou ineficaz.

A Sub-categoria “Avaliação do processo de supervisão” (APS), avalia obviamente, o processo de supervisão de que foram alvo. É a Sub-categoria de análise que regista um maior valor percentual, 50% (Figura 8).

As entrevistadas avaliam, em especial, o papel do supervisor e a sua prestação ao longo da prática pedagógica e, como era esperado, há algumas divergências em relação à avaliação atribuída. Enquanto umas entrevistadas avaliam positivamente e dizem que:

“foi suficiente”

“foi muito positivo”

“a supervisora penso que orientou da melhor forma”

Por outro lado, surgem outras opiniões que dizem:

“não tive a formação que deveria ter tido”

“a supervisora foi pouco acessível, era uma pessoa que exigia muito e orientava pouco, se calhar era essa a intenção”

“a minha orientadora era terrível”

“não podia contar com ela”

“não tinha o apoio necessário, ela apenas nos orientava perante aquilo que nós lhe apresentávamos”

Como vimos, o modelo utilizado pelo supervisor na sua prática de supervisão pode ser determinante para que todo o processo decorra de forma a promover o sucesso para ambos os intervenientes.

Nos vários modelos de supervisão que estudámos, encontrámos alguns cenários possíveis, que traduzem naturalmente, diferentes modos de actuação e, por conseguinte, diferentes resultados na finalização do processo.

Pelos excertos que apurámos, somos levadas a concluir que o modelo mais utilizado terá sido o de “Imitação Artesã”, uma vez que, em momento algum, é sugerida outra postura a não ser uma certa imposição do supervisor, a obrigatoriedade do formando seguir um modelo, imitar o seu mestre.

Relativamente ao papel/prestação do professor cooperante, as docentes dizem:

“era tudo sugerido”

“nada foi dado, ou já feito para nós vermos”

“o meu estágio ficou muito aquém”

“a professora cooperante é que me dizia o que eu ia dar”

À semelhança do que constatámos com o desempenho do supervisor, também no que se refere ao professor cooperante parece ter existido uma postura demasiado condutivista.

Blunberg (1980, citado por Alarcão & Tavares, 1987) definiu quatro tipos de relação supervisor/formando, com base nas percepções que os formandos têm sobre a sua relação com os supervisores. Estas relações estão explicadas sucintamente no enquadramento teórico e, à semelhança dos resultados que o autor apresenta, também a representação dos nossos sujeitos, aponta para identificação condutivista como prevalecente, sugerindo que esta podia (e devia) ter sido de outra natureza.

Relativamente à qualidade e à quantidade das aprendizagens construídas, as opiniões das entrevistadas também não se pautam por os considerarem suficientes ou adequadas. Dizem-nos, por exemplo:

“acho que não aprendi muita coisa lá”

“não nos transmitiu grandes conhecimentos”

“não aprendi grande coisa”

Na realidade, segundo vários autores apresentados na componente teórica deste estudo, o professor supervisor deverá proporcionar o acesso a conhecimentos de natureza didáctica e de procedimentos usuais num ambiente escolar. Deverá, também, procurar conhecer os formandos nas suas diversas facetas, com o objectivo de, habilidosamente, intervir no momento oportuno, para que o futuro professor melhore os seus desempenhos. O supervisor transmite diversos tipos de informação, mas o objectivo maior é formar na consciência do formando um determinado modelo de conduta, um esquema para futuros comportamentos na vida profissional. Esta não é,

contudo, a representação que os nossos sujeitos possuem de quem com eles trabalhou num processo de supervisão que decorreu na sua forma inicial.

Contudo, e no que se refere à dimensão humana, as docentes entrevistadas sublinham o apoio e o lado relacional como positivo. Vejamos os exemplos:

“senti apoio delas, eram três”

“sentia que podia contar com ela”

“senti sempre o apoio dela”

Todo o processo de supervisão da prática pedagógica deverá assentar num clima emocional e significativo para a integração do formando na nova situação contextual em que desenvolve a sua acção.

A dimensão pessoal, deverá basear-se num clima de confiança, transparência, autenticidade, de disponibilidade, de diálogo e de iniciativa, características opostas à dimensão individual, que assenta em características como a indisponibilidade, impossibilidade de diálogo, entre outras. Estas duas dimensões conjugadas, constroem a personalidade do indivíduo, que vai constituir o centro do humano.

Com base no pensamento dos autores referidos na componente teórica, podemos dizer que o supervisor deve ter em atenção as pessoas que está a formar, atendendo às diferentes características de cada um. Esta parece ser a percepção das nossas entrevistadas ao valorizarem a dimensão relacional, sem que, contudo, esta preencha a totalidade dos requisitos em termos formativos que um processo de supervisão deve contemplar.



## **CONCLUSÕES**



## CONCLUSÕES

Foi nossa intenção, promover um estudo que nos levasse a adquirir algum domínio e compreensão sobre a temática em estudo, a saber, “A motivação para a carreira docente, principais preocupações em início de carreira”. Interessava-nos conhecer a motivação para a profissão docente, compreender algumas das dificuldades de socialização que o docente enfrenta ao longo da sua carreira, bem como a importância do estágio pedagógico como campo de construção de competências que o futuro professor, posteriormente, aplica na sua actividade profissional.

Tendo presentes os objectivos definidos e as questões de investigação inicialmente colocadas, os resultados do estudo permitem destacar os aspectos que, no seu conjunto, representam as motivações para a carreira docente, assim como as principais preocupações em início de carreira dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que respeita ao primeiro objectivo enunciado – Compreender quais as motivações para ingressar na carreira docente – os resultados apurados permitem concluir que as docentes entrevistadas demonstram, por um lado, alguma motivação, alegando, para este facto, gostarem do que fazem, mas, no entanto, mostram-se simultaneamente desmotivadas.

Segundo os dados apurados, o ingresso na carreira docente, é na maioria das vezes, influenciada por questões de natureza pessoal e vivencial.

Considerando que hoje em dia o professor, tem inúmeras tarefas a cumprir para além da preparação e da leccionação das aulas, torna-se complicado conseguir responder a todas as exigências inerentes à sua actividade. Ainda assim, as docentes que

integram a nossa amostra, na sua maioria, continuam motivados e empenhados no cumprimento dos seus deveres, deveres estes que, para serem cumpridos, todas as docentes consideram ser importante estarem motivadas.

No que se refere às principais preocupações no início de carreira, é destacado o “medo” - de enfrentar os encarregados de educação, de não conseguir dar resposta aos aspectos burocráticos, de não controlar a disciplina na sala de aula. É curioso constatar que nesta lista não surgem aspectos que se prendam com as competências de leccionação, quer ao nível do domínio dos conteúdos, quer dos métodos e das estratégias de ensino aprendizagem. Ou seja, podemos concluir que estas dimensões do desempenho profissional do docente, ou já estão instaladas – mesmo tratando-se em professores em início de carreira – ou, como também dizem as nossas entrevistadas, existe a convicção de que é através da prática que se adquirem o que, de alguma forma, as tranquiliza, não se constituindo como um constrangimento do seu início de carreira.

Passemos às conclusões relativamente ao segundo objectivo – Avaliar a influência das práticas supervisivas na formação inicial.

O processo de supervisão que é desenvolvido durante o estágio pedagógico constitui, em tese, um dos caminhos para ajudar os docentes principiantes a ir melhorando a sua competência pedagógica e a adquirirem o domínio de capacidades necessárias para gerir o acto pedagógico. A prática supervisiva, que os sujeitos da nossa amostra evidenciaram não teve no entanto, grande relevância nem influência na sua prática docente em início de carreira. Alegam que a formação decorreu segundo um modelo de formação normativo, impositivo, sem que lhes fosse dada margem para construir um conhecimento profissional consequente e decorrente de uma reflexão sobre práticas desenvolvidas. É claramente assumida uma atitude crítica relativamente à formação inicial, que é considerada como excessivamente teórica e sem ligação à

realidade da profissão docente. Contudo, e no que se refere à dimensão relacional, a maioria das entrevistadas refere que sentiu apoio por parte da equipa de trabalho no decorrer da prática pedagógica.

Esta investigação esteve sujeita a algumas limitações, como aliás, a maioria das investigações. Por um lado porque foi circunscrita a docentes em início de carreira que estão a leccionar na região do Algarve, o que limita o campo de estudo e constringe as possibilidades de acesso a outras realidades educativas; de fora, fica, então, o conhecimento relativo a outros docentes em exercício noutros locais. Por outro lado, temos a consciência de que não conseguimos extrair dos sujeitos do nosso estudo informação suficientemente ampla e diversa que possibilitasse uma análise mais rica e conclusões mais significativas. Isto fica a dever-se, julgamos nós, a alguma inexperiência da nossa parte na utilização de técnicas como a entrevista, mas também a alguma inibição por parte das inquiridas.

No entanto, consideramos que este estudo exploratório pode ser aprofundado em estudos futuros de âmbito mais alargado, nomeadamente no que respeita à análise de estratégias possíveis para que a motivação seja mais aumentada. Interessante seria também estudar qual o contributo que os docentes gostariam de dar, para que esta motivação para a carreira docente fosse diferente.

Segundo Frada (1993), as considerações finais são o término da pesquisa efectuada sendo, no entanto, o começo das nossas dúvidas, indicações e aberturas para possíveis investigações. Exprime a súmula completa, clara e objectiva de todos os dados, pormenores e achados importantes colhidos durante a elaboração do estudo. É a conclusão que culmina e encerra os objectivos, a metodologia e os argumentos apontados na introdução e corpo. As considerações finais servem de fecho e são a síntese de toda a reflexão.

Esperamos que as conclusões que apresentamos espelhem, com fidelidade, todo o processo da investigação desenvolvido.

## **BIBLIOGRAFIA**



## **BIBLIOGRAFIA**

- Abreu, M. (1982). *Motivos e organizações cognitivas na construção da personalidade*.  
Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Ainscow, M. (1993). Teacher Education as a strategy for developing inclusive Schools.  
*In R. Slee (Ed.). Is there e Desk with My Name On It? The Politics of Integration*.  
London: Falmer.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de  
formação de professores*, Revista da Faculdade de Educação. N.º 22, Jul/Dez, São  
Paulo.
- Alarcão, I. (1999). *Um olhar reflexivo sobre a supervisão, Supervisão na Formação:  
Contributos Inovadores*. In Actas do I Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro:  
Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001a). (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre:  
Artmed.
- Alarcão, I. (2001b). *Professor - investigador: Que sentido? Que formação*. Cadernos de  
Formação de Professores.
- Alarcão, I., Freitas, C.V., Ponte, J.P., Alarcão, I. & Tavares, M.J.F. (1997). *A formação  
de professores no Portugal de hoje*, Documento produzido por um grupo do CRUP.
- Alarcão, I., & Tavares, J.(1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva  
de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alegria, M. F. et al (2001). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*.  
Lisboa: Texto Editores.
- Almeida, M. F. e tal (2007). *Novo Estatuto da Carreira Docente*. Lisboa: Texto  
Editores.
- Alves, F.C. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo exploratório (Auto)  
biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de  
Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amaral, M. J.; Moreira, M.A., Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no  
desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In. (Org. Isabel

- Alarcão) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrews, T. E., Barnes, S. (1990). Assessment of teaching. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa MacGrawHill.
- Ball, S. J.; Goodson, I. F. (1985). Understanding Teachers: concepts and context. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for All*. London: Fulton.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e ao Método*. Porto: Porto Editora.
- Brooks, D.M. (1986). *Richardson new teacher induction program*. Final data analysis and report. (Documento do Serviço de Reproduções do “ERIE” n.º ED2786 27).
- Bullough, R. V. (1989). *First-year Teacher. A Case Study*. New York: Teachers College Press.
- Campos, B.P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologias de Investigação*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrascosa, J. (1993). Los Programas de formación permanente del profesorado de Física Y Química en la comunidad valenciana: Un intento construtivista de formación didáctica. Enseñanza de las Ciências (IV Congresso), número extra.
- Carvalho, A. (2003). *Aprender e aprender a ensinar (formação de professores)*. II Seminário da Série “Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior”: Universidade do Porto.
- Ceia, C. (2005). *A formação de professores e o défice de qualidade da formação inicial de professores*. Revista do SNESup, n.º17.
- Clark, C., Dyson, A. (Eds.) (1995). *Towards inclusive schooling*. London: Fulton.
- Colclough, C. (1993). *Primary schooling in developing countries: The unfinished business*. In T.Allsop and C. Brock (Eds.), *Key Issues in Educational Development*. Wallingford: Triangle Books.
- Copeland, W. D. (1982). *Student teacher preference for supervisory approach*. *Journal of Teacher Education*.
- Corcoran, T. (1995). *Transforming Professional Development for Teachers: A guide for State Policymakers*. Washington: National Governors Association.
- Dewey, J. (1989). *Como Pensamos*. Barcelona: Paidós.

- Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- Duarte, M. I. (2000), “*Alunos e insucesso escolar - Um mundo a descobrir*”, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- Duke, D. L. & Stiggins, R. J. (1990). Beyond minimum Competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling – Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa, Escher/Fim de Século Edições
- Esteves, M.M.F. (1999). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores: um estudo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento (não publicada).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1990), “*Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*”, Porto, Edições Asa.
- Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figueiredo, R. V. (2002). Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: Rosa e Souza (org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Temas de investigação-16. Instituto de Investigação Educacional.
- Flores, M.A., Flores, M. (2000). Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões. In José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado e Isabel Carvalho Viana (orgs.), *Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- Flores, M.A.; Flores, M. (1998). O Professor Agente de Inovação Curricular. In José Augusto Pacheco, João Meneslau Peraskeva e Ana Maria Silva (orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho.

- Fortin, M. (2000). *O processo de investigação, da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Frada, J. (1993). *Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*, Lisboa: Cosmos.
- Fuller, B., Clarke, P. (1994). *Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy*. Review of Educational Research.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto Editora.
- Gitlin, Andrew (1990). *Educative possibilities in teacher evolution: two alternatives*. NASSP Bulletin.
- Glassberg, S.; Sprinthall, N. A. (1980). *Student teaching: a developmental approach*. Journal of Teacher Education.
- Glasser, W. (1990). *The quality school*. New York: Harper & Row.
- Goldman, J.J. (1983). *The supervisor's beliefs about people and the supervisory plan*, McGregor's Theory X and Theory Y in the schools. London: Cleaning House.
- Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário – contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J. A. (1992). *A carreira das professoras do ensino primário*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, M. R. (2002), *As relações interpessoais no processo de supervisão de professores*. Escola Superior de Educação do Algarve.
- González, M. (1995). *Formacion docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización Profesional*. Barcelona: PPU.
- Hall, D. S. (1982). *Teachers as persons: Case studies of the lives of woman teachers*. London: Cleaning House.
- Heath, D. H. (1977). *Maturity and competence*. New York, Gardner.
- Heshusius, L. (1989). *The Newtonian mechanistic paradigm, special education and contours of alternatives: an overview*. Journal of Learning Disabilities.
- Hopkins, D., Ainscow, M., e West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1986). *Un nouveau modele pour le developpement Professionnel des enseignants*. Revue Française de Pedagogie.

- Huberman, M. (1991). *Survivre à la première phase de la carrière*. Cahiers Pédagogiques.
- Huberman, M. (1992). *The lives of teachers*. London: Cassel.
- Huling – Austin, L. (1992). *Research on Learning To Teach: Implications for Teacher Induction and Mentoring Programs*. Journal of Teacher Education.
- Iano, R. P. (1986). *The study and development of teaching: With implications for the advancement of special education*. Remedial and Special Education.
- Jesus, D. M., Pereira, A. M., Souza, R. G. S. (2000). *Construindo uma prática de formação inicial em educação especial*. Caderno de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES, Vitória.
- Jesus, S. N. (1992). *Motivação e formação de Professores*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade (4). Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (1993). *A Motivação dos Professores. Estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional*. Jornal de Psicologia.
- Jesus, S. N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Jordell, K. (1985). *Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers*. Teaching and Teacher Education.
- Katz, L. & Raths, J.(1985). Disposition as Goals for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*.
- Krogh, S. & Crews, R. (1989). *Determinants of Reflectivity in Student Teachers Reflectivity Reports*. Texto apresentado à Conferência Anual da “American Educational Research Association”.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen and Co.
- Lawson, H. A. (1992). *Beyond the New Conception of Teacher Induction*. Journal of Teacher Education.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mantoan, M.T.G. (2002). Produção de conhecimento para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp) In: Rosa e Souza (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e IIE.

- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- McLaughlin, M. V. & Pfeifer, R. S. (1988). *Teacher evaluation*. Improvement, accountability and affective learning. New York: Teachers College Press.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGrawHill.
- Medley, D. M. (1985). *Issues and problems in the validation of teaching and teacher professional behaviors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Merriam, S. B. (1998). *Case Study Research in Education – a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mestre, Maria José (2002), *Avaliação num contexto de supervisão*, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Mittler, P. (1993). *Childhood disability: A global challenge*. In P. Mittler. R. Brouillette e D. Harris (Eds.), *Special Educations (World Yearbook of Education)*. London Kogan Page.
- Morgado, J.C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Nascimento, J., Graça V. (1998). *A evolução da percepção de competência profissional de professores ao longo da sua carreira docente*. In: Actas do VI Congresso de Educacion Física e Ciências do deporte dos Países de Língua Portuguesa.
- Nóvoa A. (1992a). *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, A. (Org). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Nóvoa, A. (1992b). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo em supervisão de professores*. Cadernos Cidine
- Pacheco, J.A. (1995). *Formação de professores: Teoria e práxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1999), *Formação e Avaliação de Professores*, Coleção Escola e Saberes, Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. M. (1998). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.

- Perrenoud, P. (1991). *Le role d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants*. In IUFM: La place de la recherche dans la formation des enseignants. Paris: INRP.
- Perrenoud, P. (1999). *Práticas Pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1993). *A Evolução Social e a Nova Pedagogia*. Lisboa. Edições Jean Piaget.
- Pikle, J. (1985). *Toward teacher maturity*. Journal of Teacher Education.
- Ponte, J. P. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Grupo de Investigação DIF-Didáctica e Formação (Eds.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, em 10.2001. Fac. Psicologia e Ciências da Educação da U.L.
- Rodrigues, A.; Esteves, M. (1993). *A. Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues-Lopes, A. (1991). *Modelos de formação de professores e desenvolvimento de competências: perspectivas e problemática de uma mudança urgente*. Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Ross, D. (1987). *Teaching teacher effectiveness research to student: first steps in developing a reflective approach to teaching*. Texto apresentado à Conferência Anual da American Educational Research Association.
- Ruivo, J. J. (1987). *Supervisão e Formação. Uma experiência de Supervisão Clínica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Sá-Chaves, I. (1993). Projectos de concepção integrada na formação de professores para uma formação transversal. In: José Tavares (coord.), *Linhas de Rumo em Formação de Professores*. 1º Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflectiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão, contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Estudos Temáticos 1, Universidade de Aveiro, UIDTFF.
- Sarmento, M. J. (1991). *Professores do Ensino Primário: A carreira e/ou a vida*. Braga: CEFOPE: Universidade do Minho.
- Schön, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Seixas, P.C. (1997). *A Carreira dos Professores: Constrangimentos, Oportunidades e Estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Shaffer, E., Stringfield, S., Wolfe, D. (1992). *An Innovative Beginning Teacher Induction Program: A Two-Year Analysis of Classroom Interactions*. Journal of Teacher Education.
- Silva, A. S., Madureira, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais – Biblioteca das Ciências do Homem*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Silva, M. C. (1994). *De aluno a professor: um “salto” no desconhecido. (Estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Simões, C. M., Ralha Simões, H. (1994). *Nível do Ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão*. Comunicação apresentada no Colóquio CIDnE subordinado ao tema Supervisão de Professores e Inovação Educacional. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Simões, G. (2000), *A avaliação do desempenho docente – contributos para uma análise crítica*, Lisboa: Texto Editora.
- Simões, H. R., Simões, C. (2002). *Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional*. Aveiro: Publicações CIDInE.
- Simões, H.R. (1991). *Nível de Auto. Conhecimento e Competência Educativa*. Aveiro: Publicações CIDInE.
- Smith, M. U. (1994). *Counterpoint: Belief, Understanding and the teacher evolution*. Journal of research in science teaching.

- Spiro, R. J. (1987). *Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains*. Technical Report N.º 409. Center for the Study of Reading. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Sprinthall, N.A., Sprinthall, R.C.(1993). “*Psicologia Educacional*”. Lisboa: McgawHill.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education*. London: Methuen.
- Sundberg, L. R., Reynolds (1978). *Toward assessment of personal competence and incompetence in life situations: Annual Review of Psychology*.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção do conhecimento pela via de resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDINE.
- Tavares, J. (1995). Componentes do Processo de Activação do Desenvolvimento Psicológico. In J. Tavares e A. Bonboir (Eds.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Educação*. Aveiro: CIDINE.
- Tavares, J. (1998). Estrutura do sistema educativo e formação de professores em Portugal in Maria das Fracas Felden et al. (Orgs.). *Pesquisa em educação de professores. Contribuições para o conhecimento e transformação da prática docente: ANAIS do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa*.
- Thomas, B., Kiley, M.A. (1994). *Concerns of Beginning Middle and Secondary School Teachers*. Comunicação apresentada ao Encontro Nacional da Eastern Educational Research Association, Sarasota. FL, 11 de Fevereiro, ED373033
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Van Manem, M. (1977). *Linkingways of knowing with ways of being practical*. Curriculum Inquiry.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser professor: Un analisis de la formacion inicial. In A. Villa (Ed.) *Perspectivas Y problemas de la funcion docente*. Madrid: Narcea.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão Uma Prática Reflectiva de Formação de Professores*. Lisboa: Edições Asa.
- Vonk, J. H. C. (1985). *The Gap Between Theory and Practice*. European Journal of the Teacher Education.
- Williams, D. L. e Pereira, A.S. (1999). *Um Modelo de Supervisão Em Aconselhamento Psicológico*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro.

- Wilson, J., D'Arcy, J. (1987). *Employment Conditions and Induction Opportunities*.  
European Journal of Teacher Education.
- Yin, R. K. (1994). *Estudo de Caso*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1986). *Content and Context: neglected elements in studies of Student*.  
European Journal of Teacher Education.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflectiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa:  
Educa.
- Zimpher, N. L., Howey, K. R. (1987). *Adapting supervisory practice to different  
orientations of teaching competence*. Journal of Curriculum and Supervision.

Endereços electrónicos consultados:

[www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)

[www.gov.pt](http://www.gov.pt)

Legislação consultada:

- Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de Julho  
Decreto-Lei 01/98, de 02 de Janeiro  
Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Maio  
Decreto-Lei n.º10/2004, de 22 de Março  
Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto  
Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro

**ANEXOS**



## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo I – Guião da entrevista

Anexo II – Grelha de Categorização das unidades de sentido

Anexo III – Grelha de Categorização Final

Anexo IV – Grade de Análise do conteúdo das entrevistas



ANEXO I

Guião da entrevista



## QUIÃO DE ENTREVISTA

**I – Tema:** “A motivação para a carreira docente: contributos para o estudo das principais preocupações em início de carreira”

### II – Objectivos gerais

- 1- Compreender quais as motivações para ingressar na carreira docente.
- 2- Avaliar a influência das práticas supervisivas na formação inicial;

### III – Objectivos específicos e estratégias

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário para as perguntas	Observações
<p><b>Bloco A:</b></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Legitimar a entrevista;</li> <li>♦ Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 – Informar os docentes dos objectivos do estudo e da finalidade da entrevista;</li> <li>2 – Pedir a sua colaboração, indispensável à realização do estudo;</li> <li>3 – Assegurar-lhe todo o apoio possível, numa base de diálogo permanente;</li> <li>4 – Garantir o anonimato e a confidencialidade das informações dadas.</li> </ol>	<p>- Tempo médio: 5m.</p> <p>-</p> <p>Esclarecimento de algumas dúvidas eventualmente surgidas.</p>
<p><b>Bloco B:</b></p> <p>Análise da motivação profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Identificar as principais motivações no ingresso da carreira docente;</li> <li>♦ Verificar quais as principais preocupações dos docentes no desempenho das suas funções.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Perguntar o que o(a) levou a exercer esta profissão.</li> <li>2- Questionar se o ingresso nesta profissão se enquadrava no seu projecto de vida.</li> <li>3- Solicitar aspectos positivos/negativos ao longo da sua vida como docente.</li> <li>4- Inquirir sobre a motivação para o desempenho da sua profissão, depois do choque com a realidade.</li> <li>5- Pedir uma retrospectiva do desenvolvimento da sua motivação ao longo deste ano lectivo, em termos de empenhamento profissional.</li> <li>6- Perguntar quais as preocupações que mais o(a) pressionam.</li> </ol>	<p>- Tempo médio: 20m.</p> <p>- Utilizar perguntas de reforço.</p>

<p><b>Bloco C:</b></p> <p>Competências gerais para a docência</p>	<p>♦ Verificar em qual/quais as dimensões das competências educativas o(a) docente se considera com mais aptidão;</p> <p>♦ Verificar em que situação de Prática Pedagógica o entrevistado considera que aplica as competências em causa.</p>	<p>1 – Perguntar o que entende por um professor pedagogicamente competente;</p> <p>2– Questionar se considera a competência como um marco fundamental conducente à eficácia profissional;</p> <p>3 – Perguntar quais as competências que considera que um professor deve evidenciar;</p> <p>4 – Inquirir acerca da(s) competência(s) em que se sente mais apto;</p> <p>5 – Pedir que mencione a(s) competência(s) em que sente mais dificuldade.</p>	<p>Tempo médio: 10m.</p> <p>- Utilizar perguntas de reforço.</p>
<p><b>Bloco D:</b></p> <p>Desenvolvimento profissional e relacional</p>	<p>♦ Verificar se o(a) docente em início de carreira encontra algum tipo de apoio no seio da própria escola;</p> <p>♦ Conhecer as principais dificuldades sentidas nos primeiros anos de docência.</p>	<p>1 – Inquirir sobre o apoio que encontra na sua escola;</p> <p>2– Questionar sobre a relação pessoal que estabeleceu com os colegas neste ano lectivo;</p> <p>3- Perguntar quais as dificuldades sentidas no início da carreira docente;</p> <p>4- Questionar sobre a forma como gere as relações pessoais com os seus alunos.</p>	<p>Tempo médio: 20m.</p> <p>- Utilizar perguntas de reforço.</p>
<p><b>Bloco E:</b></p> <p>Formação Inicial</p>	<p>♦ Analisar qual a influência das práticas supervisivas na formação inicial.</p>	<p>1 – Pedir opinião acerca do estágio;</p> <p>2 – Perguntar se segue alguma orientação que teve ao longo do seu estágio;</p> <p>3- Solicitar o tipo de formação que teve;</p> <p>4- Questionar sobre as práticas supervisivas na sua formação inicial.</p>	<p>- Tempo médio: 20m.</p> <p>- Utilizar perguntas de reforço.</p>

ANEXO II

Grelha de Categorização das unidades de sentido



## CATEGORIZAÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO

### 1.1. Principais motivações no ingresso da carreira

- (...) desde miúda, desde criança(...)
- (...) dava explicações aos miúdos do 1º ciclo(...)
- (...) tinha um quadro em casa(...)
- (...) adorava Português(...)
- (...) no 11º ano decidi mesmo seguir o 1º ciclo(...)
- (...) era realmente o que eu queria fazer(...)
- (...) eu adoro aquilo que faço(...)
- (...) gosto daquilo que faço(...)
- (...) cada vez me sinto mais contente(...)
- (...) gosto de crianças(...)
- (...) desde pequenina, mesmo na altura da primária(...)
- (...) eu lembro-me de brincar aos professores e dava aulas(...)
- (...) roubava o giz(...)
- (...) roubava o giz e escrevia num armário, na porta, era o quadro(...)
- (...) e depois... são as crianças(...)
- (...) não me imaginava a ser professor sem ser do 1º ciclo(...)
- (...) comecei a trabalhar com os “lobitas”, nos escutas(...)
- (...) primeiro inclinava mais para ser professora de Português/Inglês(...)
- (...) depois, então escolhi o 1º ciclo(...)
- (...) primeiro porque gosto de crianças, esse foi o motivo principal(...)
- (...) depois... acho que é engraçado ensinar(...)
- (...) para mim, foi sempre um objectivo(...)
- (...) por vocação também(...)
- (...) desde muito nova(...)
- (...) sempre me fascinou o contacto com as crianças(...)
- (...) pensei sempre em seguir o ensino(...)
- (...) inicialmente tinha em vista só o ensino da matemática(...)
- (...) depois optei pelo 1º ciclo(...)

### 1.2. A carreira docente como projecto de vida

- (...) ia totalmente pensando nisto(...)
- (...) em seguir o ensino(...)
- (...) sim... sempre me lembro disso(...)
- (...) não foi aquela coisa de ser toda a minha vida a querer ser isto(...)
- (...) não era por vocação(...)
- (...) fui variando as hipóteses(...)
- (...) sempre foi um projecto(...)
- (...) ainda tive algumas dúvidas em ser Educadora de Infância ou professora do 1º ciclo(...)
- (...) decidi ser professora do 1º ciclo, porque acho que lido melhor com os maiores, do que com os pequeninos(...)

- (...) sempre quis ser professora do primeiro ciclo(...)
- (...) por gostar muito de crianças(...)
- (...) no início... tencionava seguir a carreira de... advocacia(...)
- (...) quando chegou o momento dos concursos, essa opção ficou um bocado pelo caminho(...)
- (...) naquele momento houve... uma mistura de sentimentos(...)
- (...) o curso que eu iria tirar pesaria também o estar mais próximo de casa, então, foi essa(...)
- (...) apesar de eu gostar sempre de crianças (...)
- (...) tive uma boa experiência ... na minha antiga escola primária(...)
- (...) as professoras que eu tive, sempre me marcaram muito(...)
- (...) um dia, sempre pensei trocar de lugar(...)
- (...) sempre quis ser professora(...)

### **1.3.Aspectos positivos e negativos na carreira**

- (...) aspectos positivos(...)
- (...) é... saber que apesar de ter sido bem preparada a nível de estágio(...)
- (...) mal preparada a nível de metodologias(...)
- (...) que depois no estágio consegui superar as metodologias(...)
- (...) saber que no terreno é diferente(...)
- (...) o mau(...)
- (...) é a relação com os colegas(...)
- (...) e também... continua a ser a desilusão(...)
- (...) o choque da realidade(...)
- (...) nós não estamos preparados para o choque da realidade dos miúdos(...)
- (...) da relação de quem manda que teoricamente é o Conselho Executivo para connosco(...)
- (...) e... do Ministério para connosco(...)
- (...) e principalmente ver pessoas(...)
- (...) de variantes e é mais uma desilusão(...)
- (...) tem tudo a ver ... com coisas externas que nos abalam e abala a nossa prática(...)
- (...) não é tudo um mar de rosas(...)
- (...) há um grande choque, quando se chega(...)
- (...) quando se passa mesmo do estágio e do curso, para ires mesmo para a realidade(...)
- (...) se senti muitas dificuldades(...)
- (...) acho que deveria haver... cadeiras que nos explicassem por exemplo, como organizar uma reunião com os pais(...)
- (...) como fazer uma acta(...)
- (...) eu não sabia... nós aprendemos tudo no terreno(...)
- (...) nisso tive muitas dificuldades(...)
- (...) não há nada como nós estarmos mesmo numa sala por nossa conta(...)
- (...) o medo é sempre de errar nalguma coisa, claro(...)
- (...) mas é assim que se aprende, acho eu(...)
- (...) negativos, é que tenho que trabalhar longe(...)
- (...) as condições de algumas escolas, escolas muito antigas(...)
- (...) positivos, é sempre bom(...)
- (...) a gente vai fazendo o nosso trabalho(...)

(...) vai vendo os progressos(...)  
 (...) quando temos um grupo de colegas bons, acaba sempre por resultar(...)  
 (...) negativo... é só sobre o curso(...)  
 (...) acho que não temos formação suficiente para lidarmos com alguns miúdos que temos nas salas(...)  
 (...) o problema da colocação, que é sempre o problema principal(...)  
 (...) positivos... foi ter conseguido acabar o curso(...)  
 (...) é uma coisa que eu gosto de fazer(...)  
 (...) positivos...dentro da experiência que tenho... não tenho assim muita coisa a apontar(...)  
 (...) negativos, a falta de organização a nível de colegas, a nível da planificação e Órgão de Gestão(...)  
 (...) positivos, tenho tido um bom relacionamento com os pais(...)  
 (...) as ideias que tiro com algumas colegas, também é bom(...)  
 (...) encontro-me ainda em início de carreira... a experiência é ainda pouca(...)  
 (...) tem sido gratificante trabalhar com crianças(...)  
 (...) a parte negativa... foi realmente no passado(...)  
 (...) trabalhei com alunos com insucesso, mal-educados... não tive o apoio dos pais... a escola, tentava passar a batata quente de uns para os outros(...)  
 (...) como positivos... a interacção com os alunos, o convívio com os colegas(...)  
 (...) o desafio constante da profissão(...)  
 (...) como negativos, o desgaste psicológico(...)

#### **1.4. A motivação para o desempenho da profissão docente**

(...) são os miúdos(...)  
 (...) sem dúvida os miúdos(...)  
 (...) os meus miúdos(...)  
 (...)continuou a motivação(...)  
 (...) só e unicamente pelas crianças(...)  
 (...) e também gosto quando há relacionamento com os colegas(...)  
 (...) também me motiva(...)  
 (...) motiva-me a ir para a escola(...)  
 (...) porque sei que vou lá encontrar pessoas ... na mesma profissão(...)  
 (...) se a gente não se ajudar uns aos outros, também não temos companhia (...)  
 (...) também é uma motivação(...)  
 (...) pesa um bocadinho estar longe de casa(...)  
 (...) se não gostasse do que fazia...(...)  
 (...) eu não fui logo dar aulas(...)  
 (...) decidi que no primeiro ano... que estava cá fora, não ia dar aulas(...)  
 (...) depois fiquei mais dois de castigo(...)  
 (...) só ao quarto ano cá fora é que consegui entrar(...)

(...) é complicado, é complicado porque nós queremos fazer uma coisa e não nos dão hipótese nenhuma de a fazer, eu este ano não fui colocada(...)  
 (...) como é uma coisa que eu gosto, eu penso que... se eu não conseguir agora, algum dia hei-de conseguir(...)  
 (...) é totalmente diferente o curso da realidade(...)

(...) o curso, na teoria... pouco nos ensina, apesar de... dar-nos alguns conhecimentos(...)

(...) no curso onde eu aprendi mais foi com a prática, mas é totalmente diferente da realidade (...)

(...) nós vamos lá não sei quantos dias por semana, mas não fazemos reuniões de pais(...)

(...) não temos ligação com os papéis que temos que lidar cá fora (...)

(...) chegámos a uma escola e temos que perguntar aos outros como é que são as coisas(...)

(...) foi muito complicado o meu primeiro ano... fui aprendendo(...)

(...) tive que pedir ajuda por fora(...)

(...) tentar sempre arranjar formas e estratégias de ajudar os alunos e tentar motivar-me, vendo o sucesso de alguns(...)

(...) nem todos conseguem chegar ao sucesso, infelizmente(...)

(...) tenho um exemplo no 1º ano, alguns não conseguiam ler, nem fazer o nome das letras, foi muito desmotivante(...)

(...) mas... tenho outra perspectiva que penso também ser motivante, foi uma experiência que me foi enriquecer(...)

(...) ao conhecer as dificuldades de certos alunos... vão-me ser úteis para outra turma posterior(...)

(...) tive um choque muito grande. Logo no primeiro ano... comecei com uma turma muito complicada(...)

(...) depois no seguinte, também foi uma turma complicada... desmotivei(...)

(...) aquela motivação, aquela alegria que tinha... foi um bocadinho abaixo(...)

(...) continuo igualmente motivada como inicialmente(...)

(...) em relação ao choque, acho que não tive, foi mais a nível da papelada(...)

(...) em relação aos miúdos, à pedagogia, não tenho assim nada a dizer(...)

### **1.5. Empenhamento profissional face à motivação pessoal**

(...) o empenhamento é através de projectos(...)

(...) faço intercâmbio com a escola onde estive no ano passado(...)

(...) faço trabalho de projecto(...)

(...) também desenvolvia as TIC(...)

(...) para eles se sentirem motivados(...)

(...) a minha motivação está também na forma... como eles se motivam ou não(...)

(...) a partir do momento que ... eles estão motivados ... eu motivo-me também(...)

(...) trabalho de projectos(...)

(...) diariamente não planifico, só às vezes(...)

(...) normalmente... semanalmente(...)

(...) ao acompanhar-mos o nosso plano, sabemos que estamos a cumprir(...)

(...) mas... tenho que andar ao passo dos meus alunos(...)

(...) eu tenho todos os níveis, juntaram os restinhos todos numa turma(...)

(...) por um lado é desgastante, mas por outro(...)

(...) motivou-me um bocado(...)

(...) sei que tenho que mudar em muitas coisas(...)

(...) estamos sempre a aprender até ao fim(...)

(...) a minha motivação neste momento está muito em baixo(...)

(...) só fui chamada no dia 31 de Maio(...)  
 (...) eu fazia planos de aula(...)  
 (...) tenho investido na minha carreira em algumas formações(...)  
 (...) empenho-me muito e tento fazer sempre o melhor(...)  
 (...) faço por gosto(...)  
 (...) tenho investido na formação e agora estou a fazer um mestrado(...)  
 (...) este ano... também foi um bocado complicado...  
 (...) mas estes alunos... tentei fazer com que eles ficassem uma turma norma, como hoje é(...)  
 (...) a minha motivação aumentou muito(...)  
 (...) neste momento, a motivação para mim, envolve a turma que se apanha(...)  
 (...) foi sempre o mesmo(...)  
 (...) tendeu a minimizar, visto a algumas medidas da Sr.<sup>a</sup> Ministra(...)

### **1.6. Preocupações que mais o pressionam**

(...) programa(...)  
 (...) eu não sou obcecada pelo programa(...)  
 (...) mas devia ser, pelos vistos(...)  
 (...) eu acho que isto é o que me preocupa... inconscientemente(...)  
 (...) de cumprir... fazer as coisas certas(...)  
 (...) tenho medo de às vezes... ser um bocadinho injusta(...)  
 (...) às vezes pode-me falhar alguma coisa (...)  
 (...) preocupa-me a relação que há com os pais, não comigo(...)  
 (...) mas a relação que eles têm em casa (...)  
 (...) é que nesta altura não vou ter tempo para nada(...)  
 (...) para conhece-los, para eles me conhecerem a mim(...)  
 (...) para se habituarem, para eu entrar no esquema deles(...)  
 (...) há matérias, há conteúdos que eu não vou dar(...)  
 (...) é uma aflição não saber o que fazer... é o fim do ano(...)  
 (...) entrar assim neste ano lectivo... é complicado para mim(...)  
 (...) neste momento é não ficar colocada(...)  
 (...) é muito complicado... por exemplo, quero comprar qualquer coisa, não podemos comprar(...)  
 (...) não temos perspectivas(...)  
 (...) é... não conseguir... ajudar todos aqueles alunos que têm muitas dificuldades(...)  
 (...) tanto a nível de aprendizagem, como emocionais e indisciplina(...)  
 (...) de não haver... psicólogos que possam ajudar estas crianças(...)  
 (...) arranjar colocação(...)  
 (...) depois, a nível de turma(...)  
 (...) se consigo ou não trabalhar com eles, ver se consigo ou não controla-los, controlar a indisciplina que há na sala se aula(...)  
 (...) a completa desresponsabilidade dos alunos e dos Encarregados de Educação(...)

## **2.1. Professor pedagogicamente competente**

- (...) planificar aulas(...)
- (...) pode até ser mensal...mas... tem que se ter um plano(...)
- (...) fomentar a autoavaliação e heteroavaliação... principalmente a auto(...)
- (...) dar muito significado à formação cívica(...)
- (...) faltar o menos possível(...)
- (...) conhecer o aluno(...)
- (...) devemos ter em conta o aluno, o aluno em primeiro lugar(...)
- (...) cumprir também é a nossa obrigação... cumprir o programa(...)
- (...) ter uma boa relação com eles... e também tentar com os pais... para que haja um trabalho conjunto(...)
- (...) é aquele que tenta preparar(...)
- (...) que se preocupa com o que vai fazer(...)
- (...) e tenta preparar os materiais tendo em conta as situações reais(...)
- (...) ensinar aquilo que tem que ensinar e aprender com eles(...)
- (...) é muito importante também o professor aprender com os alunos(...)
- (...) aquele que tenta avaliar os alunos(...)
- (...) que tenta arranjar estratégias para ao ajudar(...)
- (...) que tem empatia(...)
- (...) que mantém uma relação saudável com todos(...)
- (...) que consegue minimamente mater a calma e a ordem dentro da sala de aula(...)
- (...) aquele que agarra a profissão com gosto(...)
- (...) que encara a escola como a sua segunda casa(...)
- (...) uma pessoa que está sempre atenta ao meio escolar, que o rodeia, que rodeia os alunos(...)
- (...) que sabe ver, que sabe ouvir, que sabe compreender os alunos(...)
- (...) que tenta solucionar os problemas que surgem e estiverem ao seu alcance(...)
- (...) tenta fazer sempre o melhor para os seus alunos(...)
- (...) tem sempre à frente o interesse dos seus alunos(...)

## **2.2.Competência como um marco conducente à eficácia**

- (...) completamente(...)
- (...) é claro que influencia(...)
- (...) a minha maneira de dar aulas e de ensinar reflecte-se também na maneira deles, tenho a certeza disso (...)
- (...) ... tenho consciência de que há certos casos ... que o problema é outro(...)
- (...) às vezes pode ser familiar, ou outra coisa...(...)
- (...) vai ter que influenciar(...)
- (...) eles têm uns ciclos de aprendizagem diferentes(...)
- (...) se o professor não se preocupar com... a aprendizagem deste e daquele(...)
- (...) qual o ritmo deste e daquele(...)
- (...) é claro que se não se adaptar a isto, não vai conseguir ter o sucesso de todos(...)
- (...) o apoio e a motivação que o professor dá aos alunos é influenciante(...)
- (...) há alunos que mesmo sendo motivados não conseguem(...)
- (...) muitas vezes são desinteressados(...)
- (...) por vezes penso que não(...)

- (...) o professor pode ser muito competente na teoria, mas na prática pode não ser competente(...)
- (...) depende também da turma(...)
- (...) depende... se o professor for aplicado(...)
- (...) uma turma com casos de insucesso... o professor terá que se empenhar mais do que aquilo que devia para tentar... melhorar(...)
- (...) sem dúvida... influencia(...)

### **2.3.Competências que um professor deve evidenciar**

- (...) é importante trabalhar o Projecto Curricular de turma(...)
- (...) é importante saber qual o Projecto de escola(...)
- (...) a relação com os alunos e com os pais(...)
- (...) deve-se também cooperar com Projectos na escola(...)
- (...) têm que pensar em todos os casos que têm(...)
- (...) tenho que conseguir ver os trabalhos diferentes ao mesmo tempo(...)
- (...) para mim tenho que fazer trabalhos diferentes(...)
- (...) concretamente este ano... perguntei logo se eles acompanhavam todos a mesma coisa ou se tinha que fazer trabalho diferente(...)
- (...) preocupo-me logo em saber se os alunos acompanham ou não o mesmo ritmo(...)
- (...) antigamente é que as pessoas davam tudo ao mesmo nível...)
- (...) acho que é muito importante integrá-los na sociedade(...)
- (...) planos... devem-se fazer planos, mas acho que não... é só seguir o papel(...)
- (...) há alturas em que surgem temas... e não tem nada a ver com o plano... deve-se aproveitar logo para abordar esse tema (...)
- (...) se surgiu, mais vale falar logo e tem mais impacto, do que se calhar quando estiver no plano(...)
- (...) fomentar a integração dos alunos (...)
- (...) debater os problemas que existem na sociedade... de uma forma positiva(...)
- (...) é importante trabalhar em equipa... Há uma troca de ideias(...)
- (...) quem está em início de carreira... é fundamental esse trabalho em equipa com pessoas mais velhas(...)
- (...) utilizo sempre estratégias... de modo a motivar os alunos(...)
- (...) deve ser moralmente bem formado(...)
- (...) acho muito importante a criatividade e os conhecimentos científicos e práticos(...)

### **2.4.Competências em que se considera mais apto**

- (...) a relação que estabeleço com os miúdos é muito boa(...)
- (...) nunca tive queixas de nenhum aluno(...)
- (...) depois... trabalho de Projecto(...)
- (...) parte da motivação deles(...)
- (...) trabalhar com todas as áreas disciplinares curriculares e não curriculares(...)
- (...)na resolução de conflitos(...)
- (...) na área de Língua Portuguesa, nomeadamente na gramática(...)
- (...) em todo o percurso escolar foi uma parte que eu sempre trabalhei com bastante interesse e dedicação(...)

- (...) gosto muito de ensinar gramática e toda a área de Língua Portuguesa(...)
- (...) é lidar com eles(...)
- (...) estive numa escola muito problemática... havia miúdos que se portavam muito mal na sala(...)
- (...) consegui dar a volta à situação(...)
- (...) lidei muito bem com eles(...)
- (...) tenho dificuldade em definir(...)
- (...) tento ao máximo relacionar essas competências(...)
- (...) em início de carreira... acho que só com o tempo é que nós podemos ver isso(...)
- (...) principalmente nos conhecimentos científicos e relacionais(...)

## **2.5. Competências em que tem mais dificuldade**

- (...) não sinto muita dificuldade no ensino, sinto mais em... em reagir, em perceber, em estar em determinadas situações que não estou à vontade(...)
  - (...) a nível de conhecimentos(...)
  - (...) por exemplo, saber que um pai faz determinada coisa e eu não poder actuar(...)
  - (...) chegar a todos(...)
  - (...) todos os dias chegar a todos é complicado(...)
  - (...) vou a pensar muito... será que fiz bem(...)
  - (...) avalio um bocadinho o meu trabalho)
  - (...) não sinto dificuldade em nenhuma das competências(...)
  - (...) tenho é sempre medo de não ser suficiente mente lógica a ensinar(...)
  - (...) a ensinar os conteúdos matemáticos(...)
  - (...) é mesmo com a burocracia da escola(...)
  - (...) estão sempre a mudar as coisas(...)
  - (...) são os momentos de avaliação(...)
  - (...) sinto dificuldade em avaliá-los(...)
  - (...) tenho medo de... ser injusta com eles(...)
  - (...) lidar com situações problemáticas(...)
- (...) em adaptar o currículo às diferentes necessidades que encontro dentro da sala de aula(...)

## **3.1. Apoio na escola**

- (...) eu nunca me senti tão bem num agrupamento como neste(...)
- (...) quando entrei nesta sala de professores, não me senti minimamente de parte pelos meus colegas(...)
- (...) tenho uma ótima relação com todos(...)
- (...) sinto apoio dessa parte(...)
- (...) sinto apoio do Órgão Executivo, que eu acho que é muito importante(...)
- (...) sem dúvida nenhuma que o meu apoio são os colegas(...)
- (...) sim(...)
- (...) ao nível do 1º ciclo, eu acho que são pessoas competentes(...)
- (...) também se preocupam com o nosso bem estar(...)

(...) a nível da escola sinto apoio(...)  
 (...) noto uma grande união nesse aspecto, na resolução de problemas... se tiver algum problema, estamos à vontade para partilhar(...)  
 (...) na outra escola, 100%, mesmo(...)  
 (...) aqui, eu acho que não vai haver tempo para isso(...)  
 (...) também me puseram logo ao corrente das correspondências, reuniões(...)  
 (...) a professora que eu estou a substituir foi impecável(...)  
 (...) deixou tudo apontado, comunicou tudo o que faltava, o que eu precisava fazer(...)  
 (...) eu senti apoio (...)  
 (...) no ano passado, na escola onde estive a trabalhar, senti-me assim um bocadinho de lado(...)  
 (...) a única pessoa que me dava apoio era a minha colega de ano (...)  
 (...) de pais, não tenho(...)  
 (...) funcionários, é mínimo (...)  
 (...) só de alguns colegas(...)  
 (...) não há assim grandes evidências a registar(...)  
 (...) não tenho tido assim grandes problemas que merecessem o apoio e ninguém (...)  
 (...) cada um trabalha por si(...)  
 (...) felizmente estou numa escola onde há um bom relacionamento entre os colegas(...)  
 (...) isso faz com que haja um grande apoio(...)  
 (...)a existência de materiais diversificados na escola, também facilita muito o trabalho(...)

### **3.2. Relação estabelecida com os colegas**

(...) com alguns estabeleci relações profissionais(...)  
 (...) com outros, profissionais e pessoais(...)  
 (...) alguns só profissional(...)  
 (...) outros, pessoal e profissional(...)  
 (...) mantinha uma relação profissional primeiro(...)  
 (...) depois passou mesmo a pessoal(...)  
 (...) trocámos contactos(...)  
 (...) continuei e continuo a manter contacto com várias colegas uma relação mais pessoal(...)  
 (...) apenas com essa colega é que estabelecia uma relação profissional e pessoal(...)  
 (...) apesar da escola até não ser muito pequena e ter muitos professores(...)  
 (...) uma relação mais relacional do que profissional(...)  
 (...) quando não se trabalha em grupo, é difícil(...)  
 (...) a nível profissional... não trabalhamos em equipa (...)  
 (...) a nível relacional, sim(...)

(...) estou aqui na escola há dois anos... entraram colegas novos com os quais me dou muito bem(...)  
 (...) estabeleço também uma relação relacional(...)

### **3.3. Dificuldades sentidas no início de carreira**

- (...) o desfasamento daquilo que nos dizem na universidade(...)
- (...) depois... o facto das metodologias(...)
- (...) a minha universidade, prepara muito bem os futuros professores, mas tem um problema(...)
- (...) não estás preparada para falar, a parte burocrática(...)
- (...) eu nunca fiz mapas de leite na minha vida(...)
- (...) preencher um diário de frequência, nunca ninguém me ensinou a preencher(...)
- (...) foi um bocadinho choque, porque “não foi nada disto que eu aprendi”(...)
- (...) houve um grande desfasamento da realidade que eu estava à espera(...)
- (...) daquilo que a gente idealiza e também do curso(...)
- (...) se calhar os pais olham para nós e dizem, “é nova”, senti que fui posta à prova(...)
- (...) onde eu aprendi mais, foi no primeiro ano que eu trabalhei... num Centro de Estudo Acompanhado(...)
- (...) o horário é mesmo uma das dificuldades que tive(...)
- (...) depois, como era o primeiro contacto, tive sempre medo de falhar nalguma coisa(...)
- (...) de não cumprir o programa(...)
- (...) de não cumprir o plano de aula(...)
- (...) senti as dificuldades da burocracia(...)
- (...) no primeiro ano estava ali sozinha... no estágio tinha outros professores que sempre me apoiavam(...)
- (...) senti um bocadinho de mais dificuldade(...)
- (...) mais medos(...)
- (...) ter a primeira vez uma reunião de pais(...)
- (...) o que havia de dizer(...)
- (...) encará-los(...)
- (...) a indisciplina(...)
- (...) em relação aos pais... aquele receio... do primeiro contacto(...)
- (...) ninguém nos preparou(...)
- (...) fui aprendendo(...)
- (...) principalmente a parte burocrática(...)

### **3.4. Relações pessoais com os alunos**

- (...) dou uma no cravo outra na ferradura(...)
- (...) eu sei que eles gostam de mim(...)
- (...) mas... não posso dar o mesmo tratamento a toda a gente... há crianças que se sentem mais(...)
- (...) cada caso é um caso e nós dizemos que gostamos de todos da mesma forma, é mentira(...)
- (...) vamos dizer que o relacionamento que temos com todos é igual, é a maior asneira que se faz(...)
- (...) tenho uma boa relação com os meus alunos(...)
- (...) tento sempre ajudar nos problemas deles (...)
- (...) nós acabamos sempre por confundir um bocadinho as coisas(...)
- (...) temos um quadro, que faz parte do nosso Projecto Curricular de Turma e da Assembleia de Turma, falamos de tudo e tentamos ultrapassar o que está mal(...)

(...) agora ainda não, mas os outros, todos tinham o meu contacto(...)  
 (...) houve uma aluna que ficou retida, mas todos os períodos envia-me uma mensagem... diz-me sempre que não me esquece (...)  
 (...) da minha parte, nunca mais liguei a nenhum aluno(...)  
 (...) com dois ou três que tinham mais dificuldades(...)  
 (...) uma miúda que estava no colégio, a mãe não queria saber dela e então era muito revoltada(...)  
 (...) essa foi mesmo uma das miúdas que... eu dei mais atenção(...)  
 (...) ainda hoje, às vezes telefono para o colégio para saber como é que ela está, foi um caso que me marcou muito (...)  
 (...) acabou por ser um incentivo também para mim(...)  
 (...) ela... marcou-me muito(...)  
 (...) tento... falar de situações em que possam vir a ser negativas(...)  
 (...) alguns deixaram de ser tão violentos(...)  
 (...) considero isto um factor positivo(...)  
 (...) é baseada na compreensão... na tolerância, muita paciência(...)  
 (...) uma relação de amizade... acho que é muito importante(...)  
 (...) é dentro da escola, na sala e fora da sala, mas só na escola(...)  
 (...) com os alunos é simples, basta sermos nós próprios(...)

#### **4.1. Opinião sobre o estágio**

(...) foi estágio integrado(...)  
 (...) o meu estágio correu bem(...)  
 (...) correu bem porque tinha uma boa equipa de trabalho(...)  
 (...) nós funcionávamos em grupos(...)  
 (...) tiveram o cuidado de num semestre estagiarmos numa escola de aldeia e no outro semestre numa escola de cidade(...)  
 (...) ao menos para termos essa noção(...)  
 (...) a minha nota repercutiu-se, no facto de termos um bom grupo de trabalho(...)  
 (...) fomos sempre o mesmo grupo(...)  
 (...) correu sempre muito bem(...)  
 (...) o estágio, eu acho que estava bem organizado(...)  
 (...) acho que correu muito bem(...)  
 (...) foi um bocadinho passivo(...)  
 (...) ia-mos fazendo da maneira como nos ensinaram(...)  
 (...) punham-me à vontade(...)  
 (...) quando a professora ia avaliar... era a supervisora... aí sim, dava o dia todo... aulas(...)  
 (...) com ela as coisas eram diferentes(...)  
 (...) quando as coisas estão a ser avaliadas... há qualquer coisa que nos está a prender, nunca é natural(...)  
 (...) a formação que senti mesmo que tive, nem foi no estágio, nem na escola, foi no primeiro ano que trabalhei, foi num Centro de Estudo Acompanhado(...)  
 (...) havia muito respeito(...)  
 (...) o respeito é muito importante e hoje em dia(...)  
 (...) sentimo-nos deprimidos(...)  
 (...) como eu me sinto às vezes(...)

(...) gostei muito do estágio(...)  
(...) trabalhávamos em equipa(...)  
(...) variava de escola para escola, mas era sempre um trabalho em equipa(...)  
(...) acho que não é o suficiente(...)  
(...) acho que precisávamos de um estágio... nos primeiros dias que fosse mais acompanhado... mas depois... puseram-nos num estágio com três colegas(...)  
(...) acabamos por nos apoiar uma às outras(...)  
(...) acho que a separação não foi suficiente(...)  
(...) devíamos ter um estágio onde fôssemos ajudadas e devíamos ter outro, onde ficássemos sozinhas(...)  
(...) aquilo estava muito diferente da realidade(...)  
(...) fica muito aquém da realidade(...)  
(...) só quando se começa a trabalhar é que se conhecem os problemas e se vê, como é que (...)  
(...) a formação que recebi... não foi muito adequada para quem sai e começa logo a trabalhar(...)  
(...) há uma grande diferenciação(...)  
(...) foram anos de muito stress, muito trabalho, muito cansaço, com aspectos menos bons que outros(...)  
(...) adquirir alguns conhecimentos... que me foram úteis(...)  
(...) sentia necessidade de um alargamento da componente prática(...)  
(...) a necessidade de reduzir a componente teórica(...)  
(...) considero que foi muito bom(...)  
(...) com um grande acompanhamento por parte da professora cooperante e da supervisora(...)  
(...) foi bastante positivo(...)

#### **4.2. Orientações seguidas**

(...) o trabalho de Projecto(...)  
(...) acho que esse é... o ponto forte daquilo que eu faço dentro da sala de aula(...)  
(...) não(...)  
(...) fazia o que me diziam para fazer(...)  
(...) achei que não aprendi muito(...)  
(...) eu planificava, depois ela revia, assistia às aulas e no final é que dizia “devias ter feito isto, devias ter feito aquilo...”(...)  
(...) fazia uma reflexão conjunta, isso fazia(...)  
(...) talvez uma supervisora tivesse sido mais acessível(...)  
(...) na turma que nós estávamos a trabalhar, a professora era excelente, é a melhor recordação que tenho(...)  
(...) ensinou-me bastante(...)  
(...) dava-nos muitas indicações e aprendi muito que hoje faço na sala(...)  
(...) não, porque é assim(...)  
(...) eu encontrei os miúdos em cima das cadeiras, com a própria professora lá(...)  
(...) eles não tinham nenhum caderno organizado, uma coisa que eu nunca vi(...)  
(...) aqueles miúdos faziam tudo o que queriam(...)  
(...) um dia... fui para lá e deixei dois miúdos de castigo, dentro da sala(...)  
(...) quem levou a repreensão dentro da sala fui eu(...)

- (...) tento tirar o que achei mais positivo de todas, juntar e na prática usar(...)
- (...) acrescento também a minha maneira de ser e pensar(...)
- (...) consegui tirar ... o que vi de mais importante ou que se justificasse mais, para enriquecer o meu trabalho(...)
- (...) não... porque também no estágio ninguém me ensinou(...)
- (...) ia fazendo da forma que achava melhor(...)
- (...) a supervisora ia dizendo se estava bem, ou não(...)
- (...) tive muita orientação ao longo do estágio(...)
- (...) aprendi muito e hoje faço da mesma maneira(...)

### **4.3. Tipo de formação**

- (...) foi suficiente(...)
- (...) nota positiva(...)
- (...) não tive a formação que deveria ter tido...
- (...) na teoria então, não aprendi quase nada(...)
- (...) os métodos, tudo... eu senti que não ficou cá nada(...)
- (...) foi tudo dado... muito rápido(...)
- (...) acho que não aprendi muita coisa lá(...)
- (...) no último ano tive muita orientação da professora cooperante(...)
- (...) nos outros, tive outras supervisoras e já não foi igual, já era tanto de um lado, como do outro, tanto a supervisora como a orientadora(...)
- (...) a supervisora... foi pouco acessível, era uma pessoa que exigia muito e... orientava pouco, se calhar era essa a intenção(...)
- (...) a professora cooperante é que me dizia o que eu ia dar(...)
- (...) no primeiro estágio... ela muitas vezes dizia... a matéria para a semana é esta... fazes à tua maneira(...)
- (...) a do segundo estágio... ela é que punha e dispunha(...)
- (...) era tudo sugerido(...)
- (...) nada foi dado, ou já feito para nós vermos(...)
- (...) era tudo feito pela nossa pesquisa e pelo nosso trabalho(...)
- (...) o meu estágio... ficou muito aquém(...)
- (...) a professora que estava na turma, pouco ou nenhum apoio me deu a mim e ao meu grupo de trabalho(...)
- (...) não nos transmitiu grandes conhecimentos(...)
- (...) não intervia, nem para o bem nem para o mal(...)
- (...) trabalhávamos em conjunto(...)
- (...) planificávamos sempre as aulas, mesmo que não fosse a nossa semana de trabalhar(...)
- (...) foi muito positivo(...)

### **4.4. Práticas supervisivas na formação inicial**

- (...) a minha orientadora era terrível(...)
- (...) diziam que ela não dava dezoito a ninguém... deu-mo a mim(...)
- (...) ela era mesmo muito exigente(...)
- (...) eu aprendi imenso com ela (...)
- (...) quando chegávamos ao terreno, vimos que quem estava certa era ela(...)

(...) tudo o que ela nos disse, foi aquilo que aproveitamos para o terreno(...)  
(...) nem estava preocupada com as planificações(...)  
(...) estava preocupada como é que tu entravas, como é que tu davas determinados conteúdos(...)  
(...) a forma como tu lidavas com as crianças(...)  
(...) ela centrava-se no essencial(...)  
(...) acho que fui muito bem orientada(...)  
(...) senti apoio delas, eram três(...)  
(...) elas ajudavam(...)  
(...) viam as planificações não sei quantas vezes(...)  
(...) a professora supervisora avisava quando ia(...)  
(...) nós marcávamos... sabíamos que ela ia lá(...)  
(...) mantínhamos...uma relação profissional, fora daí não havia uma relação pessoal(...)  
(...) mas ela até nos deu o número de telemóvel, se precisássemos de alguma coisa(...)  
(...) a supervisora não ia a todas as aulas, avisava que podia haver uma vez ou outra que aparecesse(...)  
(...) quando estava lá, era uma pressão, era o medo de falhar... era ficar nervosa(...)  
(...) nós íamos com o plano todo estudado... mas se soubéssemos que ela vinha, ficávamos um bocadinho mais nervosas(...)  
(...) ela também nunca estava lá com ar de... imposição ou assim à espera do primeiro passo em falso, não era o caso(...)  
(...) fazíamos reflexões em grupo(...)  
(...) em grupo e em turma(...)  
(...) o trabalho para a sala de aula era feito em grupo(...)  
(...) a professora supervisora ia vigiar as aulas(...)  
(...) no meu primeiro estágio, ela e a professora não se davam muito bem, supervisora e cooperante(...)  
(...) a professora supervisora ia lá avaliar o trabalho dela, ia dizer o que ela fazia mal e o que ela fazia bem(...)  
(...) no último estágio... elas eram muito amigas(...)  
(...) quando ela ia para lá, punham-se as duas a falar ao fundo da sala e destabilizavam a aula(...)  
(...) nem num ano, nem no outro ela foi lá apoiar-nos(...)  
(...) a supervisora era a mesma(...)  
(...) não podia contar com ela(...)  
(...) para certas coisas nós íamos perguntar e ela própria até no fim do dia dizia como havíamos de fazer, no segundo estágio(...)  
(...) no primeiro, ela nunca nos dava apoio porque não concordava com aquilo que nós fazíamos(...)

(...) tinha que ser como a supervisora queria e não, como às vezes tentávamos que fosse(...)  
(...) fazíamos reflexões em conjunto(...)  
(...) sentia que podia contar com ela(...)  
(...) podia ter sido mais realista(...)  
(...) mostrar mais a realidade e não fazer... aquela fantasia(...)  
(...) a supervisora... penso que orientou da melhor forma(...)  
(...) não tinha o apoio necessário... ela apenas nos orientava perante aquilo que nós lhe apresentávamos(...)

- (...) a nível de estágio, fiquei assim um pouco mal preparada(...)
- (...) fazíamos uma reflexão... em grupo(...)
- (...) a supervisora orientava-nos nessa semana... também ia frequentemente à sala(...)
- (...) eram pelo menos três ou quatro observações ao longo do ano(...)
- (...) ela estava dentro do que se estava a passar(...)
- (...) senti sempre o apoio dela(...)



ANEXO III

Grelha de Categorização Final



CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	ÍNDICADORES	EXCERTOS
<p><b>1- Motivação para a escolha da profissão</b> (principais preocupações no início da carreira docente, bem como verificar quais as preocupações no desempenho das suas funções)</p>	<p><b>1.1- Principais motivações no ingresso da carreira</b> (razões de ingresso na carreira)</p>	<p>- Gostar de crianças</p>	<p>(...) desde miúda, desde criança(...)            (...) desde pequenina, mesmo na altura da primária(...)            (...) comecei a trabalhar com os “lobitas”, nos escutas(...)            (...) primeiro porque gosto de crianças, esse foi o motivo principal(...)            (...) sempre me fascinou o contacto com as crianças(...)</p>
	<p><b>1.2- A carreira docente como projecto de vida</b> (profissão docente e vida)</p>	<p>- Imaginário infantil.</p> <p>- Era uma vocação para a profissão.</p>	<p>(...) tinha um quadro em casa(...)            (...) eu lembro-me de brincar aos professores e dava aulas(...)            (...) acho que é engraçado ensinar(...)            (...) para mim, foi sempre um objectivo(...)            (...) pensei sempre em seguir o ensino(...)</p> <p>(...) era realmente o que eu queria fazer(...)            (...) não me imaginava a ser professor sem ser do 1ºciclo(...)</p>

		<p>- Projecto de vida..</p>	<p>(...) ia totalmente pensando nisto(...)          (...) sim... sempre me lembro disso(...)          (...) sempre foi um projecto(...)          (...) sempre quis ser professora do primeiro ciclo(...)          (...) as professoras que eu tive, sempre me marcaram muito(...)          (...) um dia, sempre pensei trocar de lugar(...)          (...) sempre quis ser professora(...)</p>
		<p>- Trabalhar com a faixa etária que é abrangida por este nível etário.</p>	<p>(...) decidi ser professora do 1º ciclo, porque acho que lido melhor com os maiores, do que com os pequeninos(...)          (...) por gostar muito de crianças(...)          (...) apesar de eu gostar sempre de crianças(...)          (...)</p>



		<p>- Os alunos.</p>	<p>(...) e... do Ministério para conosco(...)          (...) há um grande choque, quando se chega(...)          (...) acho que deveria haver... cadeiras que nos explicassem por exemplo, como organizar uma reunião com os pais(...)          (...) como fazer uma acta(...)          (...) negativos, é que tenho que trabalhar longe(...)          (...) as condições de algumas escolas, escolas muito antigas(...)          (...) negativo... é só sobre o curso(...)          (...) acho que não temos formação suficiente para lidarmos com alguns miúdos que temos nas salas(...)          (...) o problema da colocação, que é sempre o problema principal(...)          (...) negativos, a falta de organização a nível de colegas, a nível da planificação e Órgão de Gestão(...)          (...) a parte negativa... foi realmente no passado(...)          (...) trabalhei com alunos com insucesso, mal-educados... não tive o apoio dos pais... a escola, tentava passar a batata quente de uns para os outros(...)          (...) como negativos, o desgaste psicológico(...)</p> <p>(...) são os miúdos(...)          (...) sem dúvida os miúdos(...)          (...) só e unicamente pelas crianças(...)          (...) tentar sempre arranjar formas e estratégias de ajudar os alunos e tentar motivar-me, vendo o sucesso de alguns(...)</p>
--	--	---------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>- O contacto com os colegas.</p>	<p>(...) continuou a motivação(...)          (...) é complicado, é complicado porque nós queremos fazer uma coisa e não nos dão hipótese nenhuma de a fazer, eu este ano não fui colocada(...)          (...) como é uma coisa que eu gosto, eu penso que... se eu não conseguir agora, algum dia hei-de conseguir(...)          (...) tenho um exemplo no 1º ano, alguns não conseguiam ler, nem fazer o nome das letras, foi muito desmotivante(...)          (...) mas... tenho outra perspectiva que penso também ser motivante, foi uma experiência que me foi enriquecer(...)          (...) aquela motivação, aquela alegria que tinha... foi um bocadinho abaixo(...)          (...) continuo igualmente motivada como inicialmente(...)          (...) e também gosto quando há relacionamento com os colegas(...)          (...) motiva-me a ir para a escola(...)          (...) porque sei que vou lá encontrar pessoas ... na mesma profissão(...)</p>
		<p>- Estar longe de casa.</p>	<p>(...) pesa um bocadinho estar longe de casa(...)          (...) eu não fui logo dar aulas(...)          (...) só ao quarto ano cá fora é que consegui entrar(...)          (...) é totalmente diferente o curso da realidade(...)          (...) nós vamos lá não sei quantos dias por semana, mas não fazemos reuniões de pais(...)</p>

		<p>- Realização de projectos.</p> <p>- Motivação dos alunos.</p>	<p>(...) não temos ligação com os papéis que temos que lidar cá fora (...)</p> <p>(...) foi muito complicado o meu primeiro ano... fui aprendendo(...)</p> <p>(...) em relação ao choque, acho que não tive, foi mais a nível da papelada(...)</p> <p>(...) o empenhamento é através de projectos(...)</p> <p>(...) trabalho de projectos(...)</p> <p>(...) a minha motivação está também na forma... como eles se motivam ou não(...)</p> <p>(...) a partir do momento que ... eles estão motivados ... eu motivo-me também(...)</p> <p>(...) mas... tenho que andar ao passo dos meus alunos(...)</p> <p>(...) por um lado é desgastante, mas por outro(...)</p> <p>(...) motivou-me um bocado(...)</p> <p>(...) este ano... também foi um bocado complicado...)</p> <p>(...) mas estes alunos... tentei fazer com que eles ficassem uma turma normal, como hoje é(...)</p> <p>(...) a minha motivação aumentou muito(...)</p> <p>(...) neste momento, a motivação para mim, envolve a turma que se apanha(...)</p>
--	--	------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>- Estabilidade profissional.</p> <p>- Formação contínua.</p> <p>- Cumprimento de programas.</p> <p>- Método de ensino/aprendizagem.</p> <p>- Resultados escolares dos alunos.</p> <p>- Contacto com os alunos.</p>	<p>(...) a minha motivação neste momento está muito em baixo(...)  (...) só fui chamada no dia 31 de Maio(...)  (...) tendeu a minimizar, visto a algumas medidas da Sr.<sup>a</sup> Ministra(...)</p> <p>(...) tenho investido na minha carreira em algumas formações(...)  (...) tenho investido na formação e agora estou a fazer um mestrado(...)</p> <p>(...) programa(...)  (...) eu acho que isto é o que me preocupa... inconscientemente(...)  (...) de cumprir... fazer as coisas certas(...)</p> <p>(...) tenho medo de às vezes... ser um bocadinho injusta(...)  (...) às vezes pode-me falhar alguma coisa (...)</p> <p>(...) é uma aflição não saber o que fazer... é o fim do ano(...)  (...) se consigo ou não trabalhar com eles, ver se consigo ou não controlá-los, controlar a indisciplina que há na sala se aula(...)</p> <p>(...) é que nesta altura não vou ter tempo para nada(...)  (...) para conhece-los, para eles me conhecerem a mim(...)</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>(...) para se habituarem, para eu entrar no esquema deles(...)</p> <p>(...) é... não conseguir... ajudar todos aqueles alunos que têm muitas dificuldades, que possuem NEE(...)</p> <p>(...) depois, a nível de turma(...)</p> <p>- A colocação.</p> <p>(...) neste momento é não ficar colocada(...)</p> <p>(...) arranjar colocação(...)</p> <p>- Planificação das aulas.</p> <p>(...) planificar aulas(...)</p> <p>(...) pode até ser mensal...mas... tem que se ter um plano(...)</p> <p>(...) é aquele que tenta preparar(...)</p> <p>(...) que se preocupa com o que vai fazer(...)</p> <p>- Abstenção.</p> <p>(...) faltar o menos possível(...)</p> <p>(...) cumprir também é a nossa obrigação... cumprir o programa(...)</p> <p>(...) aquele que agarra a profissão com gosto(...)</p> <p>(...) que encara a escola como a sua segunda casa(...)</p> <p>- Conhecimento/compreensão do aluno.</p> <p>(...) conhecer o aluno(...)</p> <p>(...) devemos ter em conta o aluno, o aluno em primeiro lugar(...)</p> <p>(...) ensinar aquilo que tem que ensinar e aprender com eles(...)</p> <p>(...) que mantém uma relação saudável com todos(...)</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>- Relação entre competência e eficácia .</p>	<p>(...) uma pessoa que está sempre atenta ao meio escolar, que o rodeia, que rodeia os alunos(...)          (...) que sabe ver, que sabe ouvir, que sabe compreender os alunos(...)          (...) tenta fazer sempre o melhor para os seus alunos(...)          (...) tem sempre à frente o interesse dos seus alunos(...)</p> <p>(...) completamente(...)          (...) é claro que influencia(...)          (...) vai ter que influenciar(...)          (...) sem dúvida... influencia(...)</p>
		<p>- Capacidade em adaptar o processo de ensino/aprendizagem aos diferentes alunos.</p>	<p>(...) a minha maneira de dar aulas e de ensinar reflecte-se também na maneira deles, tenho a certeza disso (...)          (...) eles têm uns ciclos de aprendizagem diferentes(...)          (...) se o professor não se preocupar com... a aprendizagem deste e daquele(...)          (...) é claro que se não se adaptar a isto, não vai conseguir ter o sucesso de todos(...)          (...) o apoio e a motivação que o professor dá aos alunos é influenciante(...)          (...) uma turma com casos de insucesso... o professor terá que se empenhar mais do que aquilo que devia para tentar... melhorar(...)</p>

		<p>- Variabilidade da turma/alunos.</p> <p>-Inexistência de relação entre competência e eficácia.</p> <p>- Domínio de métodos e técnicas de ensino.</p>	<p>(...) há alunos que mesmo sendo motivados não conseguem(...)</p> <p>(...) muitas vezes são desinteressados(...)</p> <p>(...) depende também da turma(...)</p> <p>(...) por vezes penso que não(...)</p> <p>(...) o professor pode ser muito competente na teoria, mas na prática pode não ser competente(...)</p> <p>(...) é importante trabalhar o Projecto Curricular de turma(...)</p> <p>(...) é importante saber qual o Projecto de escola(...)</p> <p>(...) deve-se também cooperar com Projectos na escola(...)</p> <p>(...) planos... devem-se fazer planos, mas acho que não... é só seguir o papel(...)</p> <p>(...) há alturas em que surgem temas... e não tem nada a ver com o plano... deve-se aproveitar logo para abordar esse tema (...)</p>
		<p>-Capacidade para tornar indivíduos integrados socialmente e cidadãos adaptados.</p>	<p>(...) a relação com os alunos e com os pais(...)</p> <p>(...) acho que é muito importante integrá-los na sociedade(...)</p> <p>(...) fomentar a integração dos alunos (...)</p> <p>(...) debater os problemas que existem na sociedade... de uma forma positiva(...)</p> <p>(...) deve ser moralmente bem formado(...)</p>

		<p>- Resolução de problemas emergentes do acto educativo.</p> <p>- Relações pessoais conducentes ao bom desempenho.</p> <p>- Relação com as crianças.</p>	<p>(...) têm que pensar em todos os casos que têm(...)</p> <p>(...) tenho que conseguir ver os trabalhos diferentes ao mesmo tempo(...)</p> <p>(...) preocupo-me logo em saber se os alunos acompanham ou não o mesmo ritmo(...)</p> <p>(...) utilizo sempre estratégias... de modo a motivar os alunos(...)</p> <p>(...) acho muito importante a criatividade e os conhecimentos científicos e práticos(...)</p> <p>(...) para mim tenho que fazer trabalhos diferentes(...)</p> <p>(...) é importante trabalhar em equipa... Há uma troca de ideias(...)</p> <p>(...) quem está em início de carreira... é fundamental esse trabalho em equipa com pessoas mais velhas(...)</p> <p>(...) a relação que estabeleço com os miúdos é muito boa(...)</p> <p>(...)na resolução de conflitos(...)</p> <p>(...) é lidar com eles(...)</p> <p>(...) estive numa escola muito problemática... havia miúdos que se portavam muito mal na sala(...)</p> <p>(...) lidei muito bem com eles(...)</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>- Domínio dos conteúdos programáticos.</p> <p>- Lidar com situações novas.</p> <p>- Domínio científico.</p> <p>- Domínio clínico.</p> <p>- Capacidade de avaliar</p>	<p>(...) trabalhar com todas as áreas disciplinares curriculares e não curriculares(...)</p> <p>(...) na área de Língua Portuguesa, nomeadamente na gramática(...)</p> <p>(...) gosto muito de ensinar gramática e toda a área de Língua Portuguesa(...)</p> <p>(...) principalmente nos conhecimentos científicos (...)</p> <p>(...) não sinto muita dificuldade no ensino, sinto mais em... em reagir, em perceber, em estar em determinadas situações que não estou à vontade(...)</p> <p>(...) lidar com situações problemáticas(...)</p> <p>(...) a nível de conhecimentos(...)</p> <p>(...) tenho é sempre medo de não ser suficientemente lógica a ensinar(...)</p> <p>(...) a ensinar os conteúdos matemáticos(...)</p> <p>(...) em adaptar o currículo às diferentes necessidades que encontro dentro da sala de aula(...)</p> <p>(...) chegar a todos(...)</p> <p>(...) todos os dias chegar a todos é complicado(...)</p> <p>(...) vou a pensar muito... será que fiz bem(...)</p> <p>(...) avalio um bocadinho o meu trabalho)</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>(...) são os momentos de avaliação(...)          (...) sinto dificuldade em avaliá-los(...)          (...) tenho medo de... ser injusta com eles(...)</p> <p>- Dimensão burocrática.          (...) é mesmo com a burocracia da escola(...)</p> <p>- A nível humano.          (...) eu nunca me senti tão bem num agrupamento como neste(...)          (...) quando entrei nesta sala de professores, não me senti minimamente de parte pelos meus colegas(...)          (...) tenho uma óptima relação com todos(...)</p> <p>- A nível material          (...) a nível da escola sinto apoio(...)          (...) noto uma grande união nesse aspecto, na resolução de problemas... se tiver algum problema, estamos à vontade para partilhar(...)</p> <p>- A nível organizacional.          (...) eu senti apoio (...)          (...) só de alguns colegas(...)          (...) felizmente estou numa escola onde há um bom relacionamento entre os colegas(...)          (...) isso faz com que haja um grande apoio(...)          (...)a existência de materiais diversificados na escola, também facilita muito o trabalho(...)          (...)sinto apoio do Órgão Executivo, que eu acho que é muito importante(...)          (...) quando não se trabalha em grupo, é difícil(...)          (...) a nível profissional... não trabalhamos em equipa (...)</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>- Relação profissional.</p> <p>(...) com alguns estabeleci relações profissionais(...)  (...) alguns só profissional(...)  (...) mantinha uma relação profissional primeiro(...)  (...) estou aqui na escola há dois anos... entraram colegas novos com os quais me dou muito bem(...)  (...) estabeleço também uma relação relacional(...)</p> <p>- Relação pessoal.</p> <p>(...) com outros, profissionais e pessoais(...)  (...) outros, pessoal e profissional(...)  (...) apenas com essa colega é que estabelecia uma relação profissional e pessoal(...)  (...) uma relação mais relacional do que profissional(...)  (...) a nível relacional, sim(...)</p> <p>- Choque com a realidade.</p> <p>(...) o desfasamento daquilo que nos dizem na universidade(...)  (...) não estás preparada para falar, a parte burocrática(...)</p> <p>- Cumprimento de programas.</p> <p>(...) depois... o facto das metodologias(...)  (...) depois, como era o primeiro contacto, tive sempre medo de falhar nalguma coisa(...)  (...) de não cumprir o programa(...)  (...) de não cumprir o plano de aula(...)</p> <p>- Aspecto burocrático.</p> <p>(...) houve um grande desfasamento da realidade que eu estava à espera(...)</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>(...) senti as dificuldades da burocracia(...)  (...) principalmente a parte burocrática(...)</p> <p>- Cumprimento do horário.</p> <p>(...) o horário é mesmo uma das dificuldades que tive(...)</p> <p>- Relação com os pais.</p> <p>(...) mais medos(...)  (...) ter a primeira vez uma reunião de pais(...)  (...) o que havia de dizer(...)  (...) encará-los(...)  (...) em relação aos pais... aquele receio... do primeiro contacto(...)</p> <p>- Condições para um bom relacionamento.</p> <p>(...) dou uma no cravo outra na ferradura(...)  (...) eu sei que eles gostam de mim(...)  (...) tenho uma boa relação com os meus alunos(...)</p> <p>- A profissão docente como profissão de ajuda.</p> <p>(...) tento sempre ajudar nos problemas deles (...)  (...) uma miúda que estava no colégio, a mãe não queria saber dela e então era muito revoltada(...)  (...) essa foi mesmo uma das miúdas que... eu dei mais atenção(...)  (...) ela... marcou-me muito(...)</p> <p>- A profissão docente estritamente técnica.</p> <p>(...) da minha parte, nunca mais liguei a nenhum aluno(...)  (...) é dentro da escola, na sala e fora da sala, mas só na escola(...)</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>O ensino/aprendizagem de valores na profissão docente.</p> <p>- Análise/caracterização do estágio</p> <p>- Insuficiente.</p>	<p>(...) tento... falar de situações em que possam vir a ser negativas(...)</p> <p>(...) alguns deixaram de ser tão violentos(...)</p> <p>(...) é baseada na compreensão... na tolerância, muita paciência(...)</p> <p>(...) uma relação de amizade... acho que é muito importante(...)</p> <p>(...) o meu estágio correu bem(...)</p> <p>(...) gostei muito do estágio(...)</p> <p>(...) considero que foi muito bom(...)</p> <p>(...) foi bastante positivo(...)</p> <p>(...) correu bem porque tinha uma boa equipa de trabalho(...)</p> <p>(...) nós funcionávamos em grupos(...)</p> <p>(...) a minha nota repercutiu-se, no facto de termos um bom grupo de trabalho(...)</p> <p>(...) trabalhávamos em equipa(...)</p> <p>(...) foi um bocadinho passivo(...)</p> <p>(...) quando as coisas estão a ser avaliadas... há qualquer coisa que nos está a prender, nunca é natural(...)</p> <p>(...) a formação que senti mesmo que tive, nem foi no estágio, nem na escola, foi no primeiro ano que trabalhei, foi num Centro de Estudo Acompanhado(...)</p> <p>(...) acho que não é o suficiente(...)</p> <p>(...) a formação que recebi... não foi muito adequada para quem sai e começa logo a trabalhar(...)</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>- Apoio dos colegas</p> <p>- Necessidade de alargamento da componente prática.</p> <p>- Indicadores de diferença entre o estágio e a realidade da profissão.</p> <p>- Aspectos positivos.</p>	<p>(...) acabamos por nos apoiar uma às outras(...)</p> <p>(...) acho que a separação não foi suficiente(...)  (...) sentia necessidade de um alargamento da componente prática(...)</p> <p>(...) aquilo estava muito diferente da realidade(...)  (...) fica muito aquém da realidade(...)  (...) só quando se começa a trabalhar é que se conhecem os problemas e se vê, como é que (...)  (...) há uma grande diferenciação(...)</p> <p>(...) o trabalho de Projecto(...)  (...) tento tirar o que achei mais positivo de todas, juntar e na prática usar(...)  (...) acrescento também a minha maneira de ser e pensar(...)  (...) consegui tirar ... o que vi de mais importante ou que se justificasse mais, para enriquecer o meu trabalho(...)  (...) na turma que nós estávamos a trabalhar, a professora era excelente, é a melhor recordação que tenho(...)  (...) ensinou-me bastante(...)  (...) dava-nos muitas indicações e aprendi muito que hoje faço na sala(...)  (...) tive muita orientação ao longo do estágio(...)</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



		<p>- Papel/prestação do professor cooperante</p> <p>- Nível/qualidade dos conhecimentos adquiridos</p>	<p>(...) a professora supervisora ia vigiar as aulas(...)</p> <p>(...) tinha que ser como a supervisora queria e não, como às vezes tentávamos que fosse(...)</p> <p>(...) a supervisora... penso que orientou da melhor forma(...)</p> <p>(...) a supervisora orientava-nos nessa semana... também ia frequentemente à sala(...)</p> <p>(...) eram pelo menos três ou quatro observações ao longo do ano(...)</p> <p>(...) nem num ano, nem no outro ela foi lá apoiar-nos(...)</p> <p>(...) a supervisora era a mesma(...)</p> <p>(...) não podia contar com ela(...)</p> <p>(...) não tinha o apoio necessário... ela apenas nos orientava perante aquilo que nós lhe apresentávamos(...)</p> <p>(...) era tudo sugerido(...)</p> <p>(...) nada foi dado, ou já feito para nós vermos(...)</p> <p>(...) o meu estágio... ficou muito aquém(...)</p> <p>(...) a professora cooperante é que me dizia o que eu ia dar(...)</p> <p>(...) acho que não aprendi muita coisa lá(...)</p> <p>(...) a professora que estava na turma, pouco ou nenhum apoio me deu a mim e ao meu grupo de trabalho(...)</p> <p>(...) não nos transmitiu grandes conhecimentos(...)</p> <p>(...) a nível de estágio, fiquei assim um pouco mal preparada(...)</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>(...) podia ter sido mais realista(...)          (...) mostrar mais a realidade e não fazer...          aquela fantasia(...)</p>
		<p>- Indicadores de uma supervisão positiva</p>	<p>(...) acho que fui muito bem orientada(...)          (...) senti apoio delas, eram três(...)          (...) nós íamos com o plano todo estudado...          mas se soubéssemos que ela vinha, ficávamos          um bocadinho mais nervosas(...)          (...) ela também nunca estava lá com ar de...          imposição ou assim à espera do primeiro passo          em falso, não era o caso(...)          (...) sentia que podia contar com ela(...)          (...) senti sempre o apoio dela(...)</p>

ANEXO IV

Grade de Análise do conteúdo das entrevistas



**ENTREVISTA 1**Bloco Temático: “**Motivação para a escolha da profissão**”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Principais Motivações para ingresso na carreira</b>	MIC1- (...) desde miúda, desde criança (...) MIC2- (...) tinha um quadro em casa (...) MIC3- (...) era realmente o que eu queria fazer (...)
	<b>A carreira docente como projecto de vida</b>	CDPV1- (...) ia totalmente pensando nisto (...) CDPV2- (...) decidi ser professora do 1º ciclo, porque acho que lido melhor com os maiores, do que com os pequeninos (...)
	<b>Aspectos positivos e negativos da carreira</b>	MPD1- (...) que depois no estágio consegui superar as metodologias (...) MPD2- (...) saber que no terreno é diferente (...) MPD3- (...) o choque da realidade (...) MPD4- (...) da relação de quem manda que teoricamente é o Conselho Executivo para connosco (...) MPD5- (...) e... do Ministério para connosco (...).
	<b>Continuidade/descontinuidade da motivação para a profissão docente</b>	MPE1- (...) são os miúdos (...) MPE2- (...) sem dúvida os miúdos (...) MPE3- (...) os meus miúdos (...).
	<b>Motivação pessoal e empenho profissional</b>	MPEP1- (...) o empenhamento é através de projectos (...), MPEP2- (...) a minha motivação está também na forma... como eles se motivam ou não (...) MPEP3- (...) a partir do momento que ... eles estão motivados ... eu motivo-me também (...).
	<b>Preocupações mais frequentes</b>	PF1- (...) programa (...) PF2- (...) eu acho que isto é o que me preocupa... inconscientemente (...) PF3- (...) de cumprir... fazer as coisas certas (...) PF4- (...) tenho medo de às vezes... ser um bocadinho injusta (...) PF5- (...) às vezes pode-me falhar alguma coisa (...)

**Tabela I** – Motivação para a escolha da profissão

**ENTREVISTA 1**

Bloco Temático: **“Competências para a docência”**

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Conceito competência</b>	CC1- (...) <i>pode até ser mensal...mas... tem que se ter um plano (...)</i> CC2- (...) <i>faltar o menos possível (...)</i>
	<b>Competência e eficácia profissional</b>	CEP1- (...) <i>completamente (...)</i> CEP2- (...) <i>é claro que influencia (...)</i>
	<b>Competência que um professor deve evidenciar</b>	CPE1- (...) <i>é importante trabalhar o Projecto Curricular de turma (...)</i> CPE2- (...) <i>deve-se também cooperar com Projectos na escola (...)</i> CPE3- (...) <i>a relação com os alunos e com os pais (...)</i>
	<b>Aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apto</b>	DPMA1- (...) <i>a relação que estabeleço com os miúdos é muito boa (...)</i> DPMA2 (...) <i>trabalhar com todas as áreas disciplinares curriculares e não curriculares (...)</i>
	<b>Aspectos do desempenho em que sente mais dificuldades</b>	DPMF1- (...) <i>não sinto muita dificuldade no ensino, sinto mais em... em reagir, em perceber, em estar em determinadas situações que não estou à vontade (...)</i>

**Tabela II – Competências para a docência**

Grade de Análise de Conteúdo das Entrevistas

**ENTREVISTA 1**

Bloco Temático: **“Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional”**

<b>INDICADORES</b>	
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<p style="text-align: center;"><b>Apoio na escola</b></p> <p>AE1- (...) <i>eu nunca me senti tão bem num agrupamento como neste (...)</i>            AE2- (...) <i>quando entrei nesta sala de professores, não me senti minimamente de parte pelos meus colegas(...)</i>            AE3- (...) <i>tenho uma ótima relação com todos(...)</i>            AE4- (...) <i>sinto apoio do Órgão Executivo, que eu acho que é muito importante(...)</i></p>
	<p style="text-align: center;"><b>Relações com os colegas</b></p> <p>RC1- (...) <i>com alguns estabeleci relações profissionais (...)</i>            RC2- (...) <i>com outros, profissionais e pessoais (...)</i></p>
	<p style="text-align: center;"><b>Dificuldades sentidas no início da carreira</b></p> <p>DIC1- (...) <i>o desfasamento daquilo que nos dizem na universidade (...)</i>            DIC2- (...) <i>depois... o facto das metodologias (...)</i>            DIC3- (...) <i>não estás preparada para falar, a parte burocrática (...)</i>            DIC4- (...) <i>eu nunca fiz mapas de leite na minha vida (...)</i>            DIC5- (...) <i>preencher um diário de frequência, nunca ninguém me ensinou a preencher(...)</i></p>
	<p style="text-align: center;"><b>Relações com os alunos</b></p> <p>RA1- (...) <i>dou uma no cravo outra na ferradura(...)</i>            RA2- (...) <i>eu sei que eles gostam de mim(...)</i></p>

**Tabela III** – Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional

Grade de Análise de Conteúdo das Entrevistas

**ENTREVISTA 1**

Bloco Temático: **“Práticas de supervisão na formação inicial”**

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Indicadores de natureza positiva</b>	IP1- (...) <i>o meu estágio correu bem (...)</i> IP2- (...) <i>correu bem porque tinha uma boa equipa de trabalho (...)</i> IP3- (...) <i>nós funcionávamos em grupos (...)</i> IP4- (...) <i>a minha nota repercutiu-se, no facto de termos um bom grupo de trabalho (...)</i> IP5- (...) <i>o trabalho de Projecto (...)</i> IP6- (...) <i>acho que esse é... o ponto forte daquilo que eu faço dentro da sala de aula (...)</i>
	<b>Indicadores de natureza negativa</b>	Não faz qualquer referência
	<b>Impacto da prática pedagógica no desempenho como profissional</b>	IPPP1- (...) <i>foi suficiente (...)</i> IPPP2- (...) <i>nota positiva (...)</i>
	<b>Avaliação do processo de supervisão</b>	APS1- (...) <i>a minha orientadora era terrível (...)</i> APS2- (...) <i>ela era mesmo muito exigente (...)</i> APS3- (...) <i>acho que fui muito bem orientada (...)</i> APS4- (...) <i>senti apoio delas, eram três (...)</i>

**Tabela IV** – Práticas de supervisão na formação inicial

**ENTREVISTA 2**Bloco Temático: “**Motivação para a escolha da profissão**”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Principais Motivações para ingresso na carreira</b>	MIC1- (...) desde pequenina, mesmo na altura da primária (...) MIC2- (...) eu lembro-me de brincar aos professores e dava aulas (...) MIC3- (...) não me imaginava a ser professora sem ser do 1º ciclo (...)
	<b>A carreira docente como projecto de vida</b>	CDPV1- (...) sim... sempre me lembro disso (...)
	<b>Aspectos positivos e negativos da carreira</b>	MPD1- (...) há um grande choque, quando se chega (...) MPD2- (...) acho que deveria haver... cadeiras que nos explicassem por exemplo, como organizar uma reunião com os pais (...) MPD3- (...) como fazer uma acta (...) MPD4- (...) senti muitas dificuldades (...) MPD5- (...) não há nada como nós estarmos mesmo numa sala por nossa conta (...) MPD6- (...) mas é assim que se aprende, acho eu (...), apesar de haver alguns medos MPD7- (...) o medo é sempre de errar nalguma coisa, claro (...)
	<b>Continuidade/descontinuidade da motivação para a profissão docente</b>	MPE1- (...) só e unicamente pelas crianças (...) MPE2- (...) e também gosto quando há relacionamento com os colegas (...) MPE3- (...) motiva-me a ir para a escola (...) MPE4 (...) porque sei que vou lá encontrar pessoas ... na mesma profissão (...) MPE5- (...) pesa um bocadinho estar longe de casa (...) MPE6- (...) se não gostasse do que fazia... (...)
	<b>Motivação pessoal e empenho profissional</b>	MPEP1- (...) trabalho de projectos (...) MPEP2- (...) por um lado é desgastante, mas por outro (...) MPEP3- (...) motivou-me um bocado (...)
	<b>Preocupações mais frequentes</b>	PF1- (...) é que nesta altura não vou ter tempo para nada (...) PF2 (...) para conhece-los, para eles me conhecerem a mim (...) PF3- (...) para se habituarem, para eu entrar no esquema deles (...) PF4- (...) é uma aflição não saber o que fazer... é o fim do ano (...) PF5 (...) entrar assim neste ano lectivo... é complicado para mim (...)

Tabela V – Motivação para a escolha da profissão

Grade de Análise de Conteúdo das Entrevistas

**ENTREVISTA 2**

Bloco Temático: **“Competências para a docência”**

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Conceito competência</b>	CC1- (...) <i>conhecer o aluno (...)</i> CC2 (...) <i>devemos ter em conta o aluno, o aluno em primeiro lugar (...)</i> CC3-(...) <i>ter uma boa relação com eles... e também tentar com os pais... para que haja um trabalho conjunto (...)</i> CC4-(...) <i>cumprir também é a nossa obrigação... cumprir o programa (...)</i>
	<b>Competência e eficácia profissional</b>	CEP1-(...) <i>cumprir também é a nossa obrigação... cumprir o programa (...)</i>
	<b>Competência que um professor deve evidenciar</b>	CPE1-(...) <i>têm que pensar em todos os casos que têm (...)</i> CPE2 (...) <i>para mim tenho que fazer trabalhos diferentes(...)</i> CPE3-(...) <i>tenho que conseguir ver os trabalhos diferentes ao mesmo tempo (...)</i>
	<b>Aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apto</b>	DPMA1-(...) <i>na resolução de conflitos (...)</i>
	<b>Aspectos do desempenho em que sente mais dificuldades</b>	DPMF1-(...) <i>chegar a todos (...)</i> DPMF2- (...) <i>todos os dias chegar a todos é complicado (...)</i> DPMF3-(...) <i>vou a pensar muito... será que fiz bem (...)</i> DPMF4 (...) <i>avalio um bocadinho o meu trabalho</i>

**Tabela VI – Competências para a docência**

Grade de Análise de Conteúdo das Entrevistas

**ENTREVISTA 2**

Bloco Temático: **“Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional”**

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Apoio na escola</b>	AE1- (...) <i>a nível da escola sinto apoio(...)</i> AE2- (...) <i>noto uma grande união nesse aspecto, na resolução de problemas... se tiver algum problema, estamos à vontade para partilhar (...)</i>
	<b>Relações com os colegas</b>	RC1- (...) <i>alguns só profissional (...)</i> RC2- (...) <i>outros, profissional e pessoal (...)</i>
	<b>Dificuldades sentidas no início da carreira</b>	DIC1- (...) <i>houve um grande desfasamento da realidade que eu estava à espera (...)</i> DIC2- (...) <i>se calhar os pais olham para nós e dizem, “é nova”, senti que fui posta à prova (...)</i>
	<b>Relações com os alunos</b>	RA1- (...) <i>tenho uma boa relação com os meus alunos (...)</i> RA2- (...) <i>tento sempre ajudar nos problemas deles (...)</i>

**Tabela VII** – Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional

**ENTREVISTA 2**

Bloco Temático: **“Práticas de supervisão na formação inicial”**

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Indicadores de natureza positiva</b>	IP1- (...) <i>punham-me à vontade (...)</i> IP2-(...) <i>foi um bocadinho passivo (...)</i> IP3- (...) <i>quando as coisas estão a ser avaliadas... há qualquer coisa que nos está a prender, nunca é natural (...)</i> IP4-(...) <i>a formação que senti mesmo que tive, nem foi no estágio, nem na escola, foi no primeiro ano que trabalhei, foi num Centro de Estudo Acompanhado (...).</i>
	<b>Indicadores de natureza negativa</b>	IN1-(...) <i>achei que não aprendi muito (...),</i> IN2-(...) <i>eu planificava, depois ela revia, assistia às aulas e no final é que dizia “devias ter feito isto, devias ter feito aquilo...”(...)</i> IN3-(...) <i>fazia o que me diziam para fazer(...)</i>
	<b>Impacto da prática pedagógica no desempenho como profissional</b>	IPPP1- (...) <i>não tive a formação que deveria ter tido (...)</i> IPPP2- (...) <i>acho que não aprendi muita coisa lá (...)</i>
	<b>Avaliação do processo de supervisão</b>	APS1- (...) <i>a professora supervisora avisava quando ia (...)</i> APS2- (...) <i>mantínhamos...uma relação profissional, fora daí não havia uma relação pessoal (...)</i> APS3- (...) <i>mas ela até nos deu o número de telemóvel, se precisássemos de alguma coisa (...)</i>

**Tabela VIII – Práticas de supervisão na formação inicial**

**ENTREVISTA 3**Bloco Temático: “**Motivação para a escolha da profissão**”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Principais Motivações para ingresso na carreira</b>	MIC1- (...) <i>comecei a trabalhar com os “lobitas”, nos escutas(...)</i> MIC2- (...) <i>depois, então escolhi o 1º ciclo (...)</i>
	<b>A carreira docente como projecto de vida</b>	CDPV1- (...) <i>não foi aquela coisa de ser toda a minha vida a querer ser isto (...)</i> CDPV2- (...) <i>não era por vocação (...)</i>
	<b>Aspectos positivos e negativos da carreira</b>	MPD1- (...) <i>negativos, é que tenho que trabalhar longe (...)</i> MPD2- (...) <i>as condições de algumas escolas, escolas muito antigas (...)</i> MPD3- (...) <i>a gente vai fazendo o nosso trabalho (...)</i> MPD4- (...) <i>vai vendo os progressos (...)</i> MPD5- (...) <i>quando temos um grupo de colegas bons, acaba sempre por resultar (...)</i>
	<b>Continuidade/descontinuidade da motivação para a profissão docente</b>	MPE1- (...) <i>eu não fui logo dar aulas (...)</i> MPE2- (...) <i>decidi que no primeiro ano... que estava cá fora, não ia dar aulas (...)</i> MPE3- (...) <i>só ao quarto ano cá fora é que consegui entrar (...)</i>
	<b>Motivação pessoal e empenho profissional</b>	MPEP1- (...) <i>a minha motivação neste momento está muito em baixo (...)</i> MPEP2- (...) <i>só fui chamada no dia 31 de Maio (...)</i>
	<b>Preocupações mais frequentes</b>	PF1- (...) <i>neste momento é não ficar colocada (...)</i> PF2 (...) <i>é muito complicado... por exemplo, quero comprar qualquer coisa, não podemos comprar (...)</i> PF3- (...) <i>não temos perspectivas (...)</i>

**Tabela IX** – Motivação para a escolha da profissão

**ENTREVISTA 3**Bloco Temático: “**Competências para a docência**”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Conceito competência</b>	<p>CC1- (...) <i>que se preocupa com o que vai fazer (...)</i>            CC2 (...) <i>e tenta preparar os materiais tendo em conta as situações reais (...)</i>            CC3- (...) <i>ensinar aquilo que tem que ensinar e aprender com eles (...)</i>            CC4- (...) <i>que tenta arranjar estratégias para o ajudar (...)</i>            CC5 – (...) <i>que mantém uma relação saudável com todos (...)</i>            CC6 – (...) <i>que consegue minimamente mater a calma e a ordem dentro da sala de aula (...)</i></p>
	<b>Competência e eficácia profissional</b>	<p>CEP1- (...) <i>vai ter que influenciar (...)</i>            CEP2 – (...) <i>eles têm uns ciclos de aprendizagem diferentes (...)</i>            CEP3- (...) <i>se o professor não se preocupar com... a aprendizagem deste e daquele (...)</i>            CEP4- (...) <i>é claro que se não se adaptar a isto, não vai conseguir ter o sucesso de todos (...)</i></p>
	<b>Competência que um professor deve evidenciar</b>	<p>CPE1- (...) <i>concretamente este ano... perguntei logo se eles acompanhavam todos a mesma coisa ou se tinha que fazer trabalho diferente (...)</i>            CPE2- (...) <i>preocupo-me logo em saber se os alunos acompanham ou não o mesmo ritmo (...)</i></p>
	<b>Aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apto</b>	<p>DPMA1- (...) <i>na área de Língua Portuguesa, nomeadamente na gramática (...)</i> refere que gosta muito de ensinar estes conteúdos            DPMA2- (...) <i>gosto muito de ensinar gramática e toda a área de Língua Portuguesa (...)</i></p>
	<b>Aspectos do desempenho em que sente mais dificuldades</b>	<p>DPMF1- (...) <i>não sinto dificuldade em nenhuma das competências (...)</i>            DPMF2- (...) <i>tenho é sempre medo de não ser suficiente mente lógica a ensinar (...)</i>            DPMF3- (...) <i>a ensinar os conteúdos matemáticos (...)</i></p>

**Tabela X** – Competências para a docência

**ENTREVISTA 3**

Bloco Temático: “Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional”

<b>INDICADORES</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Apoio na escola</b>	AE1- (...) <i>eu senti apoio (...)</i> AE2- (...) <i>só de alguns colegas (...)</i>
	<b>Relações com os colegas</b>	RC1- (...) <i>mantinha uma relação profissional primeiro (...)</i> RC2- (...) <i>depois passou mesmo a pessoal (...)</i>
	<b>Dificuldades sentidas no início da carreira</b>	DIC1- (...) <i>o horário é mesmo uma das dificuldades que tive (...)</i> DIC2- (...) <i>de não cumprir o programa (...)</i> DIC3- (...) <i>de não cumprir o plano de aula(...)</i>
	<b>Relações com os alunos</b>	RA1- (...) <i>da minha parte, nunca mais liguei a nenhum aluno (...)</i> RA2- (...) <i>agora ainda não, mas os outros, todos tinham o meu contacto (...)</i>

**Tabela XI** – Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional

**ENTREVISTA 3**

Bloco Temático: “Práticas de supervisão na formação inicial”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Indicadores de natureza positiva</b>	IP1- (...) gostei muito do estágio (...) IP2- (...) trabalhávamos em equipa (...) IP3- (...) na turma que nós estávamos a trabalhar, a professora era excelente, é a melhor recordação que tenho(...) IP4- (...) ensinou-me bastante(...) IP5- (...) dava-nos muitas indicações e aprendi muito que hoje faço na sala(...)
	<b>Indicadores de natureza negativa</b>	IN1-(...) achei que não aprendi muito (...), IN2-(...) eu planificava, depois ela revia, assistia às aulas e no final é que dizia “devias ter feito isto, devias ter feito aquilo...”(...) IN3-(...) fazia o que me diziam para fazer(...)
	<b>Impacto da prática pedagógica no desempenho como profissional</b>	IPPP1- (...) no último ano tive muita orientação da professora cooperante (...) IPPP2- (...) na turma que nós estávamos a trabalhar, a professora era excelente, é a melhor recordação que tenho(...) IPPP3- (...) ensinou-me bastante(...) IPPP4- (...) dava-nos muitas indicações e aprendi muito que hoje faço na sala(...)
	<b>Avaliação do processo de supervisão</b>	APS1- (...) a supervisora não ia a todas as aulas, avisava que podia haver uma vez ou outra que aparecesse (...) APS2- (...) quando estava lá, era uma pressão, era o medo de falhar... era ficar nervosa (...) APS3- (...) nós íamos com o plano todo estudado... mas se soubéssemos que ela vinha, ficávamos um bocadinho mais nervosas (...) APS4- (...) ela também nunca estava lá com ar de... imposição ou assim à espera do primeiro passo em falso, não era o caso (...)

**Tabela XII – Práticas de supervisão na formação inicial**

**ENTREVISTA 4**Bloco Temático: “**Motivação para a escolha da profissão**”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Principais Motivações para ingresso na carreira</b>	MIC1- (...) primeiro porque gosto de crianças, esse foi o motivo principal (...) MIC2- (...) depois... acho que é engraçado ensinar (...)
	<b>A carreira docente como projecto de vida</b>	CDPV1- (...) sempre foi um projecto (...)
	<b>Aspectos positivos e negativos da carreira</b>	MPD1- (...) negativo... é só sobre o curso (...) MPD2- (...) acho que não temos formação suficiente para lidarmos com alguns miúdos que temos nas salas (...) MPD3- (...) o problema da colocação, que é sempre o problema principal (...) MPD4- (...) positivos... foi ter conseguido acabar o curso(...) MPD5- (...) é uma coisa que eu gosto de fazer (...)
	<b>Continuidade/descontinuidade da motivação para a profissão docente</b>	MPE1- (...) é complicado, é complicado porque nós queremos fazer uma coisa e não nos dão hipótese nenhuma de a fazer, eu este ano não fui colocada (...) MPE2- (...) como é uma coisa que eu gosto, eu penso que... se eu não conseguir agora, algum dia hei-de conseguir (...) MPE3- (...) só ao quarto ano cá fora é que consegui entrar (...)
	<b>Motivação pessoal e empenho profissional</b>	MPEP1- (...) tenho investido na minha carreira em algumas formações (...)
	<b>Preocupações mais frequentes</b>	PF1- (...) é não ficar colocada (...) PF2- (...) não temos perspectivas (...)

**Tabela XIII** - Motivação para a escolha da profissão

**ENTREVISTA 4**

Bloco Temático: “Competências para a docência”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Conceito competência</b>	CC1- (...) o apoio e a motivação que o professor dá aos alunos é influenciante (...)
	<b>Competência e eficácia profissional</b>	CEP1- (...) por vezes penso que não (...) CEP2- (...) o professor pode ser muito competente na teoria, mas na prática pode não ser competente (...)
	<b>Competência que um professor deve evidenciar</b>	CPE1- (...) concretamente este ano... perguntei logo se eles acompanhavam todos a mesma coisa ou se tinha que fazer trabalho diferente (...) CPE2- (...) preocupo-me logo em saber se os alunos acompanham ou não o mesmo ritmo (...)
	<b>Aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apto</b>	DPMA1- (...) é lidar com eles (...) DPMA2- (...) estive numa escola muito problemática... havia miúdos que se portavam muito mal na sala (...) DPMA3- (...) lidei muito bem com eles (...)
	<b>Aspectos do desempenho em que sente mais dificuldades</b>	DPMF1- (...) é mesmo com a burocracia da escola (...)

**Tabela XIV** - Competências para a docência

**ENTREVISTA 4**

Bloco Temático: “Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Apoio na escola</b>	AE1- (...) <i>senti apoio (...)</i>
	<b>Relações com os colegas</b>	RC1- (...) <i>apenas com essa colega é que estabelecia uma relação profissional e pessoal (...)</i>
	<b>Dificuldades sentidas no início da carreira</b>	DIC1- (...) <i>senti as dificuldades da burocracia (...)</i>
	<b>Relações com os alunos</b>	RA1- (...) <i>com dois ou três que tinham mais dificuldades (...)</i>

**Tabela XV** - Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional

Grade de Análise de Conteúdo das Entrevistas

**ENTREVISTA 4**

Bloco Temático: “Práticas de supervisão na formação inicial”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Indicadores de natureza positiva</b>	IP1- (...) <i>acho que não é o suficiente (...)</i> IP2- (...) <i>devíamos ter um estágio onde fossemos ajudadas e devíamos ter outro, onde ficássemos sozinhas (...)</i> IP3- (...) <i>aquilo estava muito diferente da realidade (...)</i>
	<b>Indicadores de natureza negativa</b>	IN1- (...) <i>eu encontrei os miúdos em cima das cadeiras, com a própria professora lá (...)</i> IN2- (...) <i>aqueles miúdos faziam tudo o que queriam (...)</i> IN3- (...) <i>um dia... fui para lá e deixei dois miúdos de castigo, dentro da sala (...)</i> IN4- (...) <i>quem levou a repreensão dentro da sala fui eu (...)</i>
	<b>Impacto da prática pedagógica no desempenho como profissional</b>	IPPP1- (...) <i>no primeiro estágio... ela muitas vezes dizia... a matéria para a semana é esta... fazes à tua maneira (...)</i> IPPP2- (...) <i>a do segundo estágio... ela é que punha e dispunha (...)</i>
	<b>Avaliação do processo de supervisão</b>	APS1- (...) <i>a professora supervisora ia vigiar as aulas (...)</i> APS2- (...) <i>no meu primeiro estágio, ela e a professora não se davam muito bem, supervisora e cooperante (...)</i> APS3- (...) <i>quando ela ia para lá, punham-se as duas a falar ao fundo da sala e destabilizavam a aula (...)</i> APS4- (...) <i>nem num ano, nem no outro ela foi lá apoiar-nos (...)</i>

**Tabela XVI** - Práticas de supervisão na formação inicial

**ENTREVISTA 5**

Bloco Temático: “**Motivação para a escolha da profissão**”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Principais Motivações para ingresso na carreira</b>	MIC1- (...) <i>para mim, foi sempre um objectivo (...)</i> MIC2- (...) <i>por vocação também (...)</i>
	<b>A carreira docente como projecto de vida</b>	CDPV1- (...) <i>sempre quis ser professora do primeiro ciclo (...)</i> CDPV2- (...) <i>por gostar muito de crianças (...)</i>
	<b>Aspectos positivos e negativos da carreira</b>	MPD1- (...) <i>negativos, a falta de organização a nível de colegas, a nível da planificação e Órgão de Gestão (...)</i> MPD2- (...) <i>positivos, tenho tido um bom relacionamento com os pais (...)</i> MPD3- (...) <i>as ideias que tiro com algumas colegas, também é bom (...)</i>
	<b>Continuidade/descontinuidade da motivação para a profissão docente</b>	MPE1- (...) <i>tentar sempre arranjar formas e estratégias de ajudar os alunos e tentar motivar-me, vendo o sucesso de alguns (...)</i> MPE2- (...) <i>como é uma coisa que eu gosto, eu penso que... se eu não conseguir agora, algum dia hei-de conseguir (...)</i>
	<b>Motivação pessoal e empenho profissional</b>	MPEP1- (...) <i>tenho investido na formação e agora estou a fazer um mestrado (...)</i>
	<b>Preocupações mais frequentes</b>	PF1- (...) <i>é... não conseguir... ajudar todos aqueles alunos que têm muitas dificuldades (...)</i> PF2- (...) <i>tanto a nível de aprendizagem, como emocionais e indisciplina (...)</i>

**Tabela XVII** - Motivação para a escolha da profissão

**ENTREVISTA 5**

Bloco Temático: “**Competências para a docência**”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Conceito competência</b>	CC1- (...) <i>uma pessoa que está sempre atenta ao meio escolar, que o rodeia, que rodeia os alunos (...)</i> CC2- (...) <i>que sabe ver, que sabe ouvir, que sabe compreender os alunos (...)</i>
	<b>Competência e eficácia profissional</b>	CEP1- (...) <i>por vezes penso que não (...) uma vez que</i> CEP2- (...) <i>o professor pode ser muito competente na teoria, mas na prática pode não ser competente (...).</i>
	<b>Competência que um professor deve evidenciar</b>	CPE1- (...) <i>fomentar a integração dos alunos (...)</i> CPE2- (...) <i>debater os problemas que existem na sociedade... de uma forma positiva (...)</i>
	<b>Aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apto</b>	DPMA1- (...) <i>tenho dificuldade em definir (...)</i>
	<b>Aspectos do desempenho em que sente mais dificuldades</b>	DPMF1- (...) <i>são os momentos de avaliação (...)</i> DPMF2- (...) <i>tenho medo de... ser injusta com eles (...)</i>

**Tabela XVIII** - Competências para a docência

**ENTREVISTA 5**

Bloco Temático: **“Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional”**

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Apoio na escola</b>	AE1- (...) <i>não tenho tido assim grandes problemas que merecessem o apoio e ninguém (...)</i>
	<b>Relações com os colegas</b>	RC1- (...) <i>uma relação mais relacional do que profissional (...)</i> RC2- (...) <i>quando não se trabalha em grupo, é difícil (...)</i>
	<b>Dificuldades sentidas no início da carreira</b>	DIC1- (...) <i>ter a primeira vez uma reunião de pais (...)</i> DIC2- (...) <i>o que havia de dizer (...)</i> DIC3- (...) <i>encará-los (...)</i>
	<b>Relações com os alunos</b>	RA1- (...) <i>tento... falar de situações em que possam vir a ser negativas (...)</i> RA2- (...) <i>alguns deixaram de ser tão violentos (...)</i>

**Tabela XIX** - Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional

**ENTREVISTA 5**

Bloco Temático: **“Práticas de supervisão na formação inicial”**

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Indicadores de natureza positiva</b>	IP1- (...) tento tirar o que achei mais positivo de todas, juntar e na prática usar (...) IP2- (...) consegui tirar ... o que vi de mais importante ou que se justificasse mais, para enriquecer o meu trabalho (...)
	<b>Indicadores de natureza negativa</b>	IN1- (...) fica muito aquém da realidade (...) IN2- (...) a formação que recebi... não foi muito adequada para quem sai e começa logo a trabalhar (...) IN3- (...) há uma grande diferenciação (...)
	<b>Impacto da prática pedagógica no desempenho como profissional</b>	IPPP1- (...) era tudo sugerido (...) IPPP2- (...) nada foi dado, ou já feito para nós vermos (...)
	<b>Avaliação do processo de supervisão</b>	APS1- (...) tinha que ser como a supervisora queria e não, como às vezes tentávamos que fosse (...) APS2- (...) podia ter sido mais realista (...) APS3- (...) mostrar mais a realidade e não fazer... aquela fantasia (...) APS4- (...) sentia que podia contar com ela (...)

**Tabela XX** - Práticas de supervisão na formação inicial

Grade de Análise de Conteúdo das Entrevistas

**ENTREVISTA 6**

Bloco Temático: “**Motivação para a escolha da profissão**”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Principais Motivações para ingresso na carreira</b>	MIC1- (...) <i>desde muito nova (...)</i> além disso gosta muito de crianças MIC2- (...) <i>sempre me fascinou o contacto com as crianças (...)</i>
	<b>A carreira docente como projecto de vida</b>	CDPV1- (...) <i>tive uma boa experiência ... na minha antiga escola primária (...)</i> CDPV2- (...) <i>as professoras que eu tive, sempre me marcaram muito (...)</i> CDPV3- (...) <i>um dia, sempre pensei trocar de lugar (...)</i>
	<b>Aspectos positivos e negativos da carreira</b>	MPD1- (...) <i>encontro-me ainda em início de carreira... a experiência é ainda pouca (...)</i> MPD2- (...) <i>trabalhei com alunos com insucesso, mal-educados... não tive o apoio dos pais... a escola, tentava passar a batata quente de uns para os outros (...)</i> MPD3- (...) <i>tem sido gratificante trabalhar com crianças (...)</i>
	<b>Continuidade/descontinuidade da motivação para a profissão docente</b>	MPE1- (...) <i>tive um choque muito grande. Logo no primeiro ano... comecei com uma turma muito complicada (...)</i> MPE2- (...) <i>depois no seguinte, também foi uma turma complicada... desmotivei (...)</i> a sua motivação foi afectada MPE3- (...) <i>aquela motivação, aquela alegria que tinha... foi um bocadinho abaixo (...)</i>
	<b>Motivação pessoal e empenho profissional</b>	MPEP1- (...) <i>a minha motivação aumentou muito (...)</i> MPEP2- (...) <i>neste momento, a motivação para mim, envolve a turma que se apanha (...)</i>
	<b>Preocupações mais frequentes</b>	PF1- (...) <i>arranjar colocação (...)</i> depois preocupa-se com a turma que vai trabalhar PF2- (...) <i>depois, a nível de turma (...)</i> PF3- (...) <i>se consigo ou não trabalhar com eles, ver se consigo ou não controla-los, controlar a indisciplina que há na sala se aula (...)</i>

**Tabela XXI** - Motivação para a escolha da profissão

**ENTREVISTA 6**

Bloco Temático: “**Competências para a docência**”

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Conceito competência</b>	CC1- (...) <i>que tenta solucionar os problemas que surgem e estiverem ao seu alcance (...)</i>
	<b>Competência e eficácia profissional</b>	CEP1- (...) <i>depende também da turma (...)</i> CEP2- (...) <i>depende... se o professor for aplicado (...)</i> CEP3- (...) <i>uma turma com casos de insucesso... o professor terá que se empenhar mais do que aquilo que devia para tentar... melhorar (...)</i>
	<b>Competência que um professor deve evidenciar</b>	CPE1- (...) <i>é importante trabalhar em equipa... Há uma troca de ideias (...)</i> CPE2- (...) <i>quem está em início de carreira... é fundamental esse trabalho em equipa com pessoas mais velhas (...)</i> CPE3- (...) <i>utilizo sempre estratégias... de modo a motivar os alunos (...).</i>
	<b>Aspectos do desempenho profissional em que se sente mais apto</b>	DPMA1- (...) <i>em início de carreira... acho que só com o tempo é que nós podemos ver isso (...)</i>
	<b>Aspectos do desempenho em que sente mais dificuldades</b>	DPMF1- (...) <i>lidar com situações problemáticas (...)</i>

**Tabela XXII** - Competências para a docência

**ENTREVISTA 6**

Bloco Temático: “Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional”

<b>INDICADORES</b>	
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<p style="text-align: center;"><b>Apoio na escola</b></p> <p>AE1- (...) <i>felizmente estou numa escola onde há um bom relacionamento entre os colegas (...)</i>                      AE2- (...) <i>isso faz com que haja um grande apoio (...)</i></p>
	<p style="text-align: center;"><b>Relações com os colegas</b></p> <p>RC1- (...) <i>a nível relacional, sim (...)</i>                      RC2- (...) <i>a nível profissional... não trabalhamos em equipa (...)</i></p>
	<p style="text-align: center;"><b>Dificuldades sentidas no início da carreira</b></p> <p>DIC1- (...) <i>em relação aos pais... aquele receio... do primeiro contacto (...)</i>                      DIC2- (...) <i>a indisciplina (...)</i></p>
	<p style="text-align: center;"><b>Relações com os alunos</b></p> <p>RA1- (...) <i>é baseada na compreensão... na tolerância, muita paciência (...)</i>                      RA2- (...) <i>uma relação de amizade... acho que é muito importante (...)</i></p>

**Tabela XXIII** - Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional

**ENTREVISTA 6**

Bloco Temático: **“Práticas de supervisão na formação inicial”**

		<b>INDICADORES</b>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Indicadores de natureza positiva</b>	IP1- (...) <i>adquiri alguns conhecimentos... que me foram úteis (...)</i>
	<b>Indicadores de natureza negativa</b>	Não faz qualquer referência
	<b>Impacto da prática pedagógica no desempenho como profissional</b>	IPPP1- (...) <i>a professora que estava na turma, pouco ou nenhum apoio me deu a mim e ao meu grupo de trabalho (...)</i> IPPP2- (...) <i>não nos transmitiu grandes conhecimentos (...)</i> IPPP3- (...) <i>o meu estágio... ficou muito aquém (...)</i>
	<b>Avaliação do processo de supervisão</b>	APS1- (...) <i>não tinha o apoio necessário... ela apenas nos orientava perante aquilo que nós lhe apresentávamos (...)</i> APS2- (...) <i>a nível de estágio, fiquei assim um pouco mal preparada (...)</i>

**Tabela XXIV-** Práticas de supervisão na formação inicial