



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Maria Eugénia Coelho Baptista de Jesus

Doutoramento no Ramo das **Ciências da Educação**

Especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa

Faro
2011



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Maria Eugénia Coelho Baptista de Jesus

Doutoramento no Ramo das **Ciências da Educação**

Especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa

Orientador:

Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Faro
2011

Dedicatória

Dedico este estudo
aos professores do 1º ciclo em início de carreira

Agradecimentos

Quero demonstrar o meu agradecimento às pessoas que contribuíram para a execução do meu estudo, nomeadamente:

- Ao Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves por aceitar, mais uma vez, ser meu orientador. As suas palavras e a sua experiência deram-me confiança plena no desenvolvimento deste trabalho.

- Ao meu marido e aos meus três filhos por compreenderem e aceitarem as minhas ausências.

- À minha família próxima, mãe, irmãs, irmão, sogros, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pelo apoio permanente.

- A alguns amigos, pelo incentivo e questionamento sobre o estudo, ajudando a uma motivação permanente na investigação.

- Aos meus alunos e seus encarregados de educação porque sempre se interessaram pelos meus estudos, investigações e formação, de uma forma saudável e incentivadora.

Nome: Maria Eugénia Coelho Baptista de Jesus
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Orientador: Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves
Data: Faro, 2011
Título da Tese: Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

RESUMO

Este estudo centra-se nos percursos profissionais de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em início de carreira a trabalharem em escolas pertencentes à área da Direcção Regional de Educação do Algarve e foi desenvolvido, em termos de recolha de dados entre os anos de 2007/2008 a 2009/2010.

Com ele pretendemos investigar as impressões de professores recém-formados sobre os seus primeiros anos de exercício lectivo, identificar algumas variáveis que podem contribuir para a inserção profissional destes jovens professores, compreender como eles vivenciam o tornar-se professor e, finalmente, conhecer o grau de compromisso para com a carreira docente.

O seu quadro teórico de referência assenta numa revisão da literatura sobre a socialização do professor, particularmente dos professores em início de carreira e metodologicamente, num paradigma interpretativo e descritivo, com recurso a abordagens narrativo-biográficas, e ao estudo de caso como estratégia investigativa.

Em termos de resultados, os sujeitos do estudo revelaram-se como professores em construção da sua identidade, evidenciando alguns aspetos positivos de desenvolvimento profissional, no entanto os traços dominantes da sua atitude revelam essencialmente insegurança, pouca capacidade de inovação, práticas de cariz tradicional, uma postura pouco questionadora, sem comunidades de referência e com referentes profissionais não significativos. Os casos estudados são paradigmáticos neste aspeto.

Palavras-chave: início de carreira; fases da carreira docente; socialização profissional;

desenvolvimento profissional; formação inicial; formação contínua.

ABSTRACT

This study focuses on career paths of the primary school teachers that have recently started, working in schools belonging to the area of Direcção Regional de Educação do Algarve and was developed, in terms of data collection between the school years 2007/2008 the 2009/2010.

With it we want to investigate the impressions of teachers that have just graduated, their view of their first years of teaching, identify some variables that can contribute to the integration of these young teachers, understand how they experience becoming a teacher and, lastly, to assess their degree of commitment to a career in teaching.

Its theoretical frame of reference is based on a review of literature on teacher's socialization, particularly the new teachers. Methodologically, a descriptive and interpretative approach has been taken, using individuals' biographies and the case studies as a research strategy.

In terms of results, the study's subjects are teachers developing their identity, insecure, with limited innovative approaches, anchored in traditional practices, non inquisitive, without reference communities and without examples of professionals they aspire becoming like.

Keywords: early career; stages of teaching career; professional socialization; professional development; initial training; continuous training.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	V
AGRADECIMENTOS.....	VII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
ÍNDICE.....	XI
SIGLAS E ABREVIATURAS	XV
INTRODUÇÃO	1
1ª PARTE – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	21
CAPÍTULO I - SER PROFESSOR.....	23
1. INTRODUÇÃO	24
2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	26
3. IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	49
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	71
1. INTRODUÇÃO	72
2. PROCESSOS DE FORMAÇÃO	73
3. FORMAÇÃO INICIAL	87
3.1. <i>Perspectiva histórica</i>	87
3.2. <i>Processo (s) de formação</i>	91
4. FORMAÇÃO CONTÍNUA	117
4.1. <i>Perspectiva evolutiva</i>	118
4.2. <i>Os Centros de Formação de Associação de Escolas</i>	124
CAPÍTULO III - A CARREIRA DOCENTE.....	137
1. INTRODUÇÃO	138
2. FASES DA CARREIRA.....	140
3. O INÍCIO DO PERCURSO PROFISSIONAL.....	163
2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO.....	181
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	183
1. INTRODUÇÃO	184
2. NATUREZA DO ESTUDO	188
3. CAMPO DE ESTUDO	194
4. QUESTÕES DE PESQUISA	198
5. OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	199
6. SUJEITOS DO ESTUDO.....	200
6.1. <i>Idade</i>	201
6.2. <i>Tempo de serviço</i>	201
6.3. <i>Género</i>	202
6.4. <i>Formação</i>	203
6.4.1. <i>Escola de Formação</i>	203
6.4.2. <i>Ano de conclusão</i>	205
7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	206
7.1. <i>Recolha de dados</i>	207
7.1.1. <i>Questionário</i>	209
7.1.2. <i>Entrevistas</i>	222
7.1.3. <i>Observação</i>	237
7.2. <i>Tratamento dos dados</i>	245
7.2.1. <i>Questionário</i>	248
7.2.2. <i>Entrevista</i>	251
7.2.3. <i>Observação</i>	264

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	267
1. INTRODUÇÃO	268
2. DADOS DO QUESTIONÁRIO	270
2.1. <i>Apreciação crítica do curso de formação inicial</i>	270
2.2. <i>Razões da escolha da profissão</i>	272
2.3. <i>Caracterização da passagem de aluno(a) a professor(a)</i>	274
2.3.1. Aspectos positivos.....	274
2.3.2. Aspectos negativos.....	277
2.3.3. Necessidades sentidas.....	281
2.3.3.1. Relativamente ao grupo de estágio	281
2.3.3.2. Relativamente ao trabalho em grupo, com colegas.....	284
2.3.3.3. Relativamente a um supervisor	287
2.4. <i>Caracterização do desempenho profissional</i>	289
2.4.1. No plano organizacional	289
2.4.2. No plano relacional	294
2.5. <i>Sentimentos vivenciados</i>	297
2.6. <i>Balanço da actividade profissional</i>	299
2.6.1. Colocações/ situações	299
2.6.1.1. Aspectos positivos.....	302
2.6.1.2. Aspectos negativos	304
2.6.2. Perspectivas de futuro.....	305
2.7. <i>Ingresso na carreira</i>	306
2.7.1. Prova de ingresso	307
2.7.1.1. Motivos para a realização da prova de ingresso	311
2.8. <i>Perspectiva de conjunto</i>	313
3. CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS.....	316
3.1. <i>Felismina</i>	316
3.2. <i>Natália</i>	325
3.3. <i>Ana</i>	334
3.4. <i>Rafaela</i>	341
3.5. <i>Carolina</i>	350
3.6. <i>Soraia e Andreia</i>	357
3.7. <i>Olga</i>	360
3.8. <i>Perspectiva de conjunto</i>	362
4. ANÁLISE GLOBAL DOS DADOS	368
CONCLUSÕES	371
<i>Resultados</i>	372
<i>Limites e vantagens do estudo</i>	378
<i>Implicações pessoais</i>	380
<i>Pistas de estudo e investigação</i>	381
BIBLIOGRAFIA	383
ANEXOS	421

Índice das figuras

FIGURA 1-PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	27
FIGURA 2-TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS	36
FIGURA 3-MODELO IMPLÍCITO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE GARCIA.....	63
FIGURA 4-O MODELO IMPLÍCITO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE GUSKEY E SPARK	64
FIGURA 5-MODELO INTER-RELACIONAL DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	65
FIGURA 6- DIMENSÕES DA MUDANÇA DA ESCOLA.....	68
FIGURA 7-OS QUATRO PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SEGUNDO ZEICHNER	76
FIGURA 8- FASES/TEMAS DE CARREIRA DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO	140
FIGURA 9- FASES/TEMAS DE CARREIRA DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO	144
FIGURA 10- ETAPAS DA CARREIRA DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO (MODELO RECONCEPTUALIZAÇÃO).....	148
FIGURA 11- DINÂMICAS DO CICLO DA CARREIRA DO PROFESSOR.....	152
FIGURA 12 - ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO SEGUNDO HUNT, LOEVINGER E KOLBERG (1987)	156
FIGURA 13- TRÊS ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR	158
FIGURA 14 - FACTORES DE EVOLUÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MATURIDADE DOS PROFESSORES	159
FIGURA 15 - INFLUÊNCIAS ESTRUTURAIS E PESSOAIS DA SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES PRINCIPIANTES	166
FIGURA 16- PRINCIPAIS PROBLEMAS DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA, AGRUPADOS POR CATEGORIAS	173
FIGURA 17- CONTINUUM DOS MODOS DE INVESTIGAÇÃO SEGUNDO DE BRUYNE ET AL. (1975)	208
FIGURA 18 - TIPOLOGIA DAS ENTREVISTAS SEGUNDO GRAWITZ.....	224

Índice dos gráficos

GRÁFICO 1- QUESTIONÁRIOS ENVIADOS E DEVOLVIDOS.....	200
GRÁFICO 2- IDADE DOS RESPONDENTES	201
GRÁFICO 4- GÉNERO DOS RESPONDENTES.....	202
GRÁFICO 3- TEMPO DE SERVIÇO DOS RESPONDENTES	202
GRÁFICO 5 – ESCOLA DE FORMAÇÃO INICIAL DOS RESPONDENTES	204
GRÁFICO 6 - FORMAÇÃO INICIAL – ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO	205
GRÁFICO 7 - NECESSIDADE DO GRUPO DE ESTÁGIO	282
GRÁFICO 8 - NECESSIDADE DO TRABALHO EM GRUPO COM OUTROS COLEGAS.....	285
GRÁFICO 9 - FALTA DE UM PROFESSOR ACOMPANHANTE OU DE UM SUPERVISOR	287
GRÁFICO 10- BALANÇO DA ACTIVIDADE - PROFESSOR(A) EM OUTRA ACTIVIDADE	302

Índice dos quadros

QUADRO 1- CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO DO PROFESSOR SEGUNDO O MODELO DE SPRINTHALL.....	41
QUADRO 2- PREOCUPAÇÕES TÍPICAS DE CADA ESTÁDIO SEGUNDO O MODELO DE FULLER	43
QUADRO 3- O PROFESSOR E AS SUAS IMAGENS.....	52
QUADRO 4-CARACTERIZAÇÃO (POR PERÍODO) DA DIMENSÃO "CULTURA E SOCIEDADE"	92
QUADRO 5 - CARACTERIZAÇÃO (POR PERÍODO) DA DIMENSÃO "POLÍTICA EDUCATIVA"	93
QUADRO 6 - CARACTERIZAÇÃO (POR PERÍODO) DA DIMENSÃO "FORMAÇÃO- PROFISSIONALIZAÇÃO".....	95
QUADRO 7- CARACTERIZAÇÃO (POR PERÍODO) DO DOMÍNIO "PERFIL DO PROFESSOR A FORMAR"	97
QUADRO 8- DESCRIÇÃO DOS DOIS MODELOS LEGAIS DE ESTÁGIO.....	105
QUADRO 9 - INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA APLICADA EM EDUCAÇÃO.....	187
QUADRO 10 - GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DAS PRIMEIRAS ENTREVISTAS ÀS "PROFESSORAS-CASO"	257
QUADRO 11- GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS - ABANDONO DA PROFISSÃO	259
QUADRO 12- GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS À PROFESSORA QUE NUNCA TRABALHOU	260
QUADRO 13 - APRECIÇÃO CRÍTICA DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL.....	270
QUADRO 14 - RAZÕES DA ESCOLHA DA PROFISSÃO	272
QUADRO 15 - PASSAGEM DE ALUNO(A) A PROFESSOR(A) - ASPECTOS POSITIVOS	274

QUADRO 16 - PASSAGEM DE ALUNO(A) A PROFESSOR(A) - ASPECTOS NEGATIVOS.....	278
QUADRO 17 - CARACTERIZAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL - PLANO ORGANIZACIONAL	290
QUADRO 18 - CARACTERIZAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL NO PLANO RELACIONAL.....	294
QUADRO 19 - SENTIMENTOS VIVENCIADOS NO SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL.....	297
QUADRO 20-BALANÇO DA ACTIVIDADE PROFISSIONAL.....	299
QUADRO 21- COLOCAÇÕES/ SITUAÇÕES - ASPECTOS POSITIVOS	303
QUADRO 22 - COLOCAÇÕES/ SITUAÇÕES - ASPECTOS NEGATIVOS.....	304
QUADRO 23 - PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	305
QUADRO 24 - PROVA DE INGRESSO NA CARREIRA.....	307
QUADRO 25 - CONFIANÇA DE QUE HÁ MOTIVOS PARA A REALIZAÇÃO DA PROVA.....	311

Siglas e abreviaturas

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

2º CEB - 2º Ciclo do Ensino Básico

AE- Apoio Educativo

AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular

Art - Artigo

ATLs - Actividades de Tempos Livres

CAE'S - Centros de Área Educativa

CAP- Centros de Apoio Pedagógico

CAFOP - Centro de Apoio à Formação de Professores

CESE - Curso de Estudos Superiores Especializados

CFAE - Centro de Formação de Associação das Escolas

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

CRAP - Centros Regionais de Apoio Pedagógico

CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

DGES- Direcção Geral do Ensino Superior

DREALG- Direcção Regional de Educação do Algarve

DRES - Direcções Regionais de Educação

DGIDC – Direcção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular

EB/JI - Escola Básica do 1 Ciclo/Jardim de Infância

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EMP - Escola do Magistério Primário

ESE - Escola Superior de Educação

FENFROF- Federação Nacional dos Professores

FNE - Federação Nacional de Educação

INAFOP - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

L.B.S.E. - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

OIT- Organização Internacional do Trabalho

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEB- Professores do Ensino Básico

PRODEP - Programas de Desenvolvimento Educativo para Portugal

QCA- Quadro Comunitário de Apoio

Q.E. - Quadro de Escola

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

RJFCP - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

SEAE- Secretaria de Estado dos Assuntos Europeus

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

INTRODUÇÃO

De acordo com os estudos que têm vindo a ser realizados, a transição da situação de aluno para a de professor representa, para quem inicia a carreira docente, uma ruptura, constituindo-se como um momento importante - por vezes determinante - do seu processo de desenvolvimento profissional, que se constrói diacronicamente ao longo da carreira docente e para cuja compreensão, segundo Gonçalves (1992), devemos ter presente que:

- os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores modificam-se ao longo do tempo;
- o percurso profissional de cada docente é resultado do seu crescimento individual, do seu aperfeiçoamento de competências e, também, do seu processo de socialização;
- as carreiras dos professores desenvolvem-se ao nível individual e grupal;
- o desenvolvimento profissional é condicionado por factores de contexto;
- a vida particular/pessoal influencia o percurso profissional dos professores;
- os professores, ao longo do seu ciclo de vida profissional, passam por fases ou etapas.

Foi a partir da década de setenta do século XX que começaram a realizar-se estudos sobre a carreira dos professores, podendo referir-se, como pioneiras, as investigações de Fuller (1969), Katz (1972) e Fuller e Bown (1975). Muitos outros estudos se seguem, com alguma diversidade conceptual e terminológica, como o de Christensen *et al.*,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

(1983), que se centra no “ciclo da carreira”, o de Sikes (1985), que estuda o “ciclo de vida dos professores”, o de Oja (1989), que reflecte sobre o “desenvolvimento” ou “crescimento profissional dos professores”, o de Huberman (1987,1989) que define “ciclo de vida profissional” e os de Goodson (1992,2008) sobre a “carreira” docente, genericamente entendida.

Segundo alguns investigadores, o percurso profissional dos professores ao longo da carreira é feito de avanços, recuos, sucessos e frustrações (Nóvoa, 1987 e 1988; Gonçalves, 1990 e 2000; Jesus, 1997 e 2002; Afonso, Amado e Jesus, 1999; Esteve, 1991; Lopes, 1992,1993 e 2001; Machado, 2003 e Bolívar, 2007, entre outros). Este percurso influencia o seu desenvolvimento profissional que se caracteriza por ser complexo e permeável a várias influências e a múltiplos factores, como os contextos de trabalho, as oportunidades de formação e os aspectos de carácter individual (Menezes, 2004; Ponte, 1998).

Tendo o enunciado quadro conceptual por referência, o presente estudo centra-se no início da carreira docente dos professores do 1º ciclo, isto é, na fase a que alguns autores chamam de iniciação ou de indução, em que os jovens licenciados, dada a falta de experiência e o facto de iniciarem, pelo menos de acordo com algumas conceptualizações, a socialização profissional, são mais vulneráveis, entre outros aspectos, aos jogos de poder nas escolas, o que os leva a mecanismos de defesa e a centrarem-se, por isso, muitas vezes, em si mesmos, com alguma indiferença relativamente ao que se passa à sua volta.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A expressão mais frequentemente usada para caracterizar o início da carreira docente é a de “choque do real”, com base nas situações que muitos professores enfrentam nos primeiros anos de profissão, nomeadamente no que se refere à relação com os alunos e ao sentimento de pertença ao seu grupo profissional, que só virá, efectivamente, a tomar corpo em função do processo de socialização profissional.

Esta é descrita por Dubar (1997) como a construção de uma identidade social, um EU, constituído pelo “eu” que interioriza o espírito do grupo e o “eu” que permite ao indivíduo afirmar-se positivamente no grupo. O sentimento de pertença de uma pessoa a uma sociedade ou a uma organização obtém-se após processos complexos, não sendo algo que esteja assegurado à partida, pelo que podemos afirmar que os professores vivem socializações variadas ao longo do seu percurso profissional.

Berger e Luckmann (1991) consideram a existência de três momentos nos quais a sociedade participa na construção do indivíduo e em que este participa na construção da sociedade. São três fases de um processo nunca acabado: exteriorização – processo através do qual o indivíduo exterioriza o seu próprio ser no mundo social; objectivação – processo em que a exteriorização passa a ter uma realidade objectiva, que se impõe mesmo aos que a exteriorizaram, e interiorização – processo através do qual o indivíduo interioriza o mundo social como realidade objectiva. Dubar (1997), tendo como suporte o modelo dos dois autores referidos, estabelece dois níveis de socialização: a primária e a secundária. A primária é desenvolvida pela criança, depende das relações que esta estabelece com o mundo social e a família; é quando acontece a generalização do outro. Quando se consolida na consciência do indivíduo esse “outro generalizado” está terminada a socialização primária. A segunda, a socialização secundária, diz respeito à incor-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

poração dos saberes especializados. Podemos dizer que é a interiorização de submundos baseados em instituições.

Durante muito tempo considerou-se que a socialização profissional estava terminada quando se ultrapassavam os primeiros anos de vida profissional. Todavia, segundo Almeida (1992), todos os profissionais têm de se confrontar com mudanças que nem sempre são de pormenor, implicando reestruturações na concepção do trabalho e da actividade docente, no caso dos professores. Aliás, como refere Pinto (1995), num sistema de ensino atravessado por mudanças variadíssimas, é normal não só que a socialização profissional ocorrida na formação inicial tenha de ser complementada mas também que os professores ao longo da sua vida profissional passem por processos sucessivos de socialização, dando-se, por vezes, mesmo, redefinições das suas identidades profissionais.

A socialização dos professores, em geral, isto é, o processo que são chamados a viver quando se integram num mundo profissional, pode ter diversas abordagens. Entre elas, podemos considerar as oriundas da psicologia que explicam o processo de socialização centrando-o no indivíduo. Os primeiros trabalhos são de Bidarra e remontam aos anos 30. Mais tarde, nos anos 60/70 as investigações sobre o desenvolvimento do professor, centradas no modelo evolutivo das suas preocupações em início de carreira, são levadas a cabo por Fuller (1969). Numa perspectiva complexa de mudança, realçando aspectos associados à multidimensionalidade, às interacções não-lineares, à sensibilidade aos contextos e à auto-organização, surgem os estudos de Morin (1981,1992). Neste contexto Richardson e Placier (2001) perspectivam a mudança como voluntária ou naturalista,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

enfatizando o seu carácter individual, mas integrando-a num sistema complexo de processos de mudança que se relacionam entre si. Segundo Januário (1992), nesta fase, a investigação sobre o ensino foi dominada por certezas morais científicas e profissionais, centradas em preocupações de eficácia, ignorando-se fenómenos mentais relativos ao pensamento do professor e do aluno. As dificuldades nos trabalhos de investigação relativas às características da personalidade, acrescenta, cederam lugar à análise dos comportamentos do professor em sala de aula.

Esta mudança do objecto de estudo da investigação em educação, com grande enfoque, agora, no ensino, à luz do “paradigma processo-produto”, consubstancia-se numa abordagem que tem como objectivo a avaliação do efeito dos comportamentos dos professores em sala de aula (processo) no sucesso/ insucesso dos alunos (produto), passando o desenvolvimento a ser compreendido como resultado de um conjunto de respostas aprendidas a par da aprendizagem. Este tipo de abordagens não é, porém, também tido como suficiente e alguns investigadores passam a centrar-se na influência da psicologia cognitiva para o estudo do pensamento do professor.

Com Yinger (1989), Shavelson e Stern (1981), Clark e Peterson (1986), entre outros, a investigação deixou o objecto “comportamento do professor” e passou a estudar o seu pensamento, corrente segundo a qual são analisados os processos psicológicos relacionados com o tratamento da informação e com a tomada de decisões, na medida em que o professor é considerado como um sujeito racional e um decisor.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A compreensão do pensamento do professor permitiu uma aproximação aos estudos do processo reflexivo em educação e formação. O professor “técnico” dá lugar a um professor “reflexivo”, capaz de construir relações do seu eu com a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Com as pesquisas do tipo naturalista, também desta época, e por recurso à metodologia de estudo de caso, acede-se às cognições e processos mentais mobilizados pelos professores em início de carreira. A par do interesse em conhecer e compreender os pensamentos desses professores, pretende-se conhecer em que consiste e como se produz o saber.

Ainda nos anos 80, e tendo em consideração as abordagens oriundas da psicologia, que temos vindo a enunciar, Feiman-Nemser e Floden (1986) referem a existência de três tipos de orientações nas pesquisas acerca da socialização dos professores:

- as que agrupam os estudos com base no modo como o professor vê o seu trabalho (Fuller, 1969);
- as que integram as pesquisas centradas nas teorias do desenvolvimento cognitivo do adulto (Loevinger, 1976; Piaget, 1983; Kolberg, 1984 e Hunt, 1994);
- as dos autores que se baseiam numa perspectiva de aprendizagem profissional enquanto crescimento mental.

Na década de 90, encontramos vários trabalhos de investigação sobre o desenvolvimento do professor, sustentados pelas teorias do desenvolvimento cognitivo que, como as conceptualizações que temos vindo a apresentar, também têm limitações, nomeadamente porque existem aspectos na evolução dos professores que não são considerados e não têm com conta que o desenvolvimento profissional dos professores pode contemplar

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

“atalhos e retrocessos”. Estes estudos clarificaram, também, que o conhecimento mobilizado pelo professor não se reduz aos saberes da formação inicial.

Neste contexto, os estudos de Piaget e Vigotsky mostraram-se determinantes por oposição ao enquadramento psicológico tradicional, sendo apresentada uma nova abordagem, sustentada pelas teorias construtivista e socioconstrutivista, que consideram a influência dos aspectos sociais e culturais e a interacção entre os indivíduos.

Num plano sociológico, Bourdieu (1971, 1983, 2003), por exemplo, advoga que a socialização profissional faz-se a partir de conceitos como “*habitus*”, entendido como um conjunto de tendências que vão sendo adquiridas por meio das experiências, e “capital cultural”, que se refere aos códigos culturais, aos saberes e à relação que o indivíduo mantém com os conhecimentos. A socialização traduzir-se-á, então, num processo de interacções que vão sendo alteradas, ou não, a partir das experiências vividas. Cabe aqui, ainda, referir os contributos advindos da psicologia social, de Bastide (1971), como o conceito de aculturação, que é utilizado também na antropologia cultural para designar o “encontro” entre universos culturais diferentes. As expressões socialização e inculturação utilizam-se para referir o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade de origem.

Verificamos, em síntese, que passámos de investigações marcadas pela influência das perspectivas deterministas para as de novas teorias que assumem como fundamental que a socialização não pode reduzir-se a uma dimensão única, mas se constrói na interacção dos indivíduos com a sociedade.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Por volta da década de 70, as investigações na área da sociologia centraram-se nos mecanismos da reprodução social e, nos anos 80, começou a ser muito utilizada a expressão “socialização do professor”, também identificada com a expressão “aculturação”. Neste sentido, alguns estudos, ao explicarem a “mudança” dos professores, consideram a escola como contexto social que tanto pode facilitar como retardar o seu desenvolvimento.

Com Dubar (1997), aparece a abordagem que denominou de *culturo-funcionalista* e que parte do princípio de que a personalidade é resultado da cultura de que os indivíduos são oriundos, dizendo, a propósito, que a “ formação do indivíduo constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, pensar e agir) de um grupo, da sua visão do mundo, da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das crenças íntimas” (p. 79).

Hughes (1955) encara a socialização profissional como uma “iniciação” à cultura profissional, uma “conversão”, ou seja, o assumir de uma nova identidade, indicando alguns mecanismos específicos deste processo, nomeadamente:

- a passagem através do espelho, com o significado de olhar o mundo ao contrário, levando à descoberta da realidade do mundo profissional;
- a instalação da dualidade (dualidade entre o modelo ideal o modelo prático);
- o ajustamento da concepção do “eu”, que se constitui como a fase da conversão.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Durante o processo de socialização, os futuros professores são alvo de influências que, segundo Zeichner (1985), se resumem em seis tipos:

- a influência da primeira infância – importante não só pela integração de modelos de docentes enquanto estudante, mas também quer pela escolha da profissão quer por comportamentos assumidos posteriormente (período prévio à formação inicial);
- a influência de pessoas com capacidade de avaliação – a influência dos professores supervisores (período da formação inicial);
- a influência dos pares – importante pelo possível apoio emocional de colegas;
- a influência dos alunos enquanto agentes socializadores – porque estes desempenham um papel importante na legitimação da identidade profissional de um aluno-professor ou de um professor iniciante;
- a influência de papéis colaterais e de agentes não profissionais – uns porque constituem ocasião de conflito de interesses e de tempo, outros pelo apoio emocional e pessoal que proporcionam;
- a influência da subcultura dos professores e da estrutura burocrática das escolas – cujos princípios e regras, os professores em início de carreira se vem “obrigados” a aceitar e a pôr em prática, às vezes sem os compreenderem.

Neste sentido, podemos afirmar que as carreiras dos professores, num contínuo “tornam-se professores”, são constituídas por duas dimensões complementares: uma individual, construída sob a égide da realidade psico-social, e outra colectiva, construída a partir das representações escolares.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Ainda neste plano do “tornar-se professor”, Bliss e Beck (1991) e Houde (1989) consideram que a socialização do professor acontece desde a infância, com a sua entrada na escola como aluno, depois na formação inicial e após a conclusão da mesma. Por seu lado, Feiman (1983) distingue quatro etapas no desenvolvimento do professor do ponto de vista do aprender a ensinar: pré-formação, pré-serviço, indução e serviço. Estas fases representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais e psicológicas, entre outras, e, ao longo delas, os professores procuram aperfeiçoar, cada vez mais, o seu desempenho. Uma primeira fase corresponderá às suas experiências prévias, a segunda à preparação formal numa instituição, a terceira aos primeiros anos de exercício profissional e a quarta às actividades na escola.

Os professores enfrentam problemas e dilemas diários, designadamente no início do seu percurso profissional. Vonk e Schras (1987) afirmam que os problemas têm origens diversas. Por um lado, há os que decorrem dos problemas da sala de aula (micro-nível), por outro, os que são originados pela escola – outros colegas professores, a gestão e os pais (meso-nível). No entanto, os resultados dos trabalhos de Vonk e Schras (1987) apontam no sentido de que os principais problemas se encontram relacionados com o micro-nível, categorizando-os da seguinte forma:

- problemas com os conteúdos de aprendizagem - podem-se destacar neste aspecto, entre outros, a falta de flexibilidade e familiaridade com os conteúdos e a hierarquia do currículo;
- problemas com a organização do ensino e actividades de aprendizagem - assumem importância, neste campo, nomeadamente a organização das actividades em grupos heterogéneos e o trabalho independente;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- problemas de controlo dos alunos, como o uso de medidas punitivas/correctivas e estabelecimento de regras;
- problemas com a motivação e a participação dos alunos;
- problemas com a performance pessoal - são de referir neste aspecto sentimentos de *stress* e falhas pessoais.

Tendo por referentes os pressupostos teóricos que vimos apresentando e centrando-nos, agora, nos primeiros anos da docência, que se configuram como o fulcro do presente estudo, a investigação mostra que há uma intensa aprendizagem por parte dos professores iniciantes para sobreviverem numa nova realidade, pondo muitas vezes em causa os conhecimentos, as imagens, as normas, os valores e as crenças que até então tinham construído. Cavaco (1992) refere que o início da actividade profissional é um período contraditório, um jogo de conciliação, uma procura do próprio equilíbrio dinâmico, que, segundo Burke, Fessler e Christensen (1983, cit. por García 1999, p.114) “define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor se socializa no sistema”, sendo igualmente possível que “os professores também experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola, ou quando mudam de região”. Por seu turno, Johnston e Rian (1983, cit. por García, 1999, p.114) referem que, no seu primeiro ano de docência, os professores são “estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido porque ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar”.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Considerando estes aspectos e os relatos dos professores em início de carreira, nos estudos realizados sobre o tema, configura-se necessário pôr em prática, de forma estruturada, um “ano de indução” ou um “programa de indução”, que, segundo Pacheco (1995), deveria ser concebido como um mecanismo prático de socialização, entendido como de ajuda ao professor para a tomada de consciência dos problemas decorrentes do seu exercício profissional.

Todavia, Yarger *et al.* (1989) colocam algumas limitações a este tipo de iniciativas, designadamente: a falta de responsabilidade institucional para tais programas; a imagem pública de melhoria do ensino basear-se mais em provas de competência do que em programas de formação; o poder político, que investe na formação de professores, não considerar rentável o desenvolvimento deste tipo de programas; a sua falta de fundamentação teórica; e a ausência de recursos para o efeito, incluindo os financeiros.

Apesar de tudo, são vários os documentos que referem a necessidade da criação de um ano de indução - “período (...) durante o qual são asseguradas formas de apoio ao novo docente” (Dec-lei nº 344/89); ou a criação de condições para a sua efectivação (ME, 1984; Fenprof, 1986; Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas - CRUP, 1997 e Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - INAFOP, 2002). Todavia, até ao momento presente, a indução/acompanhamento dos professores no início da sua carreira não passou das intenções, embora as práticas de alguns países neste campo indiquem que estes programas podem servir para melhorar a actuação docente, designadamente se centrados na escola. Nóvoa (1987,1988) refere, a propósito,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

da necessidade da transformação de cada escola, num espaço vivo e da criação de um tempo dos professores.

Neste contexto, é necessário tomar consciência da complexidade do desempenho da função docente, das suas particularidades e exigências. Muitos professores recém-formados não encaram a diversidade e a mudança dos contextos educativos como desafios ao domínio das competências profissionais. Vêm-nos, antes, como adversidades. Segundo Perrenoud (1996), as competências profissionais exigem muito mais do que saberes, dado que a profissionalização de um ofício, qualquer que ele seja, define-se precisamente pela autonomia, que permite ao verdadeiro profissional escolher os seus métodos e meios de acção, assumindo plenamente a responsabilidade pelas suas decisões.

Algumas vezes, a filiação numa comunidade científica, a ida a congressos e a participação em actividades paralelas, como grupos de reflexão e de investigação, são redes de apoio e de resistência importantes e procuradas pelos professores em início de carreira (Cavaco, 1992) e que os ajudam a ultrapassar alguns receios, inseguranças e dificuldades. Sendo certo que as carreiras dos professores são constituídas por duas dimensões complementares, uma individual, construída sob a égide da realidade psico-social, e outra colectiva, construída a partir das representações escolares, é necessário e possível ajudá-los a alcançar o equilíbrio entre uma melhor compreensão do seu papel e o encarar das mudanças como algo positivo, na sua prática e desempenho profissional.

O nosso interesse em estudar o modo como se constrói o início da profissão docente, articula-se com a nossa preocupação, já manifestada em estudos anteriores, sobre o pro-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

cesso de formação não só inicial, mas também contínua e/ou ao longo da vida, que dê resposta às necessidades reais dos professores, de modo a que possam, efectivamente, desenvolver-se profissionalmente. Este estudo poderá contribuir para uma reflexão sobre a eventual necessidade de reformulação da formação inicial e contínua e permitir minimizar os constrangimentos referidos e sentidos pelos professores no início da carreira.

Tendo presentes os princípios que vimos enunciando, convirá dizer que o presente estudo vai também ao encontro de motivações pessoais. O nosso percurso profissional de cerca de trinta anos tem sido totalmente dedicado ao ensino, ao estudo e às práticas pedagógicas, na tentativa de aprender a aprender, de aprender a fazer e de aprender a ser. Tem sido um percurso de “acção-reflexão”, agora, também, como no início da carreira, com interrogações, dúvidas e angústias.

Por outro lado, o nosso interesse pelo estudo dos professores em início de carreira emerge, não apenas do trabalho de acompanhamento das práticas de formação na Escola do Magistério Primário de Faro e, posteriormente, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, na formação inicial de Professores do Ensino Básico, mas também do trabalho de formadora, primeiramente de assessoria e posteriormente de consultadoria pedagógica no Centro de Formação Ria Formosa, em Faro, e ainda, do envolvimento em projectos nacionais de formação da DGIDC e a da coordenação de projectos que, paralelamente, nos permitiram a (re)construção permanente da profissão.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

No processo de investigação conducente ao presente estudo, cada um dos professores que nele participou reagiu e interagiu de forma diferente face à socialização imposta pela(s) escola(s). Só o factor tempo permitirá a construção de uma identidade “durável” dos mesmos. Só o tempo lhes irá acalmar ansiedades e manter ou alterar o respectivo *habitus*, bem como levá-los a gerar princípios organizadores e representativos da profissão.

Todavia, segundo Hargreaves (1998), o tempo é relativo e subjectivo. Para este autor, a tendência administrativa tem sido a de exercer um controlo mais apertado sobre o trabalho e o tempo dos professores, defendendo a ideia de que a implicação desta tendência é a de que, uma vez reconhecido aquilo que o tempo significa para os professores, parecem existir razões fortes para lhes devolver esse tempo e para lhes serem atribuídas tarefas significativas que nele possam realizar.

Em termos pragmáticos, com o presente estudo pretendemos, pois, não apenas conhecer, em termos gerais, o processo de inserção na carreira docente dos professores iniciantes do 1º ciclo do ensino básico a leccionar no Distrito de Faro, como, de entre eles, acompanhar de modo mais específico, o processo de construção profissional de oito “casos”. Estes foram seleccionados em função do número reduzido de professores em início de carreira em exercício no Distrito em causa e com a necessidade de acompanhamento *in situ* de cinco deles, o que não tornou viável um maior número de sujeitos do estudo.

Para a consecução dos nossos objectivos e tendo presente que o desenvolvimento pessoal e profissional é um processo idiossincrático, mas que se caracteriza por alguma

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

regularidades, desenvolvemos o nosso estudo em função dos seguintes passos, que se configuram como um “roteiro de investigação”:

- Contactos com a Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALG) – Direcção de Serviços de Apoio Pedagógico e Organização Escolar (Anexo 1) em 28 de Janeiro de 2008, visando obter autorização para recolha de dados estruturais, acerca dos professores do 1º ciclo em início de carreira em exercício no Distrito de Faro.
- Pedido de esclarecimento à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) sobre a aplicação do Despacho 15847/2007, no que se refere a recolha de dados para estudos académicos, em 23 de Junho de 2008 (Anexo 2).
- Envio do questionário para apreciação da DGIDC – Monitorização de Inquéritos em Meio escolar de acordo com a legislação directamente aplicável (Lei 67/98, de 26 de Outubro – Lei de Protecção de Dados e Despacho nº 15847/2007 do Ministério da Educação). A aplicação do questionário foi autorizada por este cumprir os requisitos de qualidade técnica e metodológica, conforme comunicação de 7 de Janeiro de 2009 (Anexo 3).
- Elaboração de uma carta que acompanhou o questionário em pré-teste, onde apresentávamos e explicávamos os objectivos do mesmo e o tipo de colaboração pretendida. Solicitávamos nela que os professores em causa preenchessem o questionário e no-lo fizessem chegar pessoalmente com as indicações/observações que considerassem pertinentes (Anexo 4).
- Versão provisória do questionário (a testar) (Anexo 5).
- Contacto com os Presidentes dos Conselhos Executivos de todos os Agrupamentos da área de influência da DREALG, após a fase de pré-teste, para aplicação do

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

questionário. A uns contactámo-los pessoalmente, a outros via telefone, tendo, em todos os casos solicitado a sua colaboração para entrega do questionários aos professores em início de carreira, que, antecipadamente, havíamos identificado através dos dados cedidos pela DREALG. Com esta forma de aplicação, pretendíamos conseguir a maior taxa de retorno possível do questionário.

- O envio do questionário foi acompanhado de uma carta dirigida aos Presidentes dos Conselhos Executivos e outra para os respondentes, onde explicitávamos os objectivos do mesmo, indicando o facto de ter sido concedida aprovação oficial pela DGIDC, conforme legislação em vigor, em 26 de Janeiro de 2009 (Anexo 6). Incluímos envelopes selados com a nossa morada para a devolução do questionário, por correio.
- Questionário (versão definitiva) (Anexo 7).
- Após a recolha dos questionários, procedemos ao respectivo tratamento e seleccionámos os oito “casos” de professores a entrevistar e a observar na acção.
- Entrevistámos as professoras-caso (primeira entrevista), no ano lectivo 2007/2008.
- Realizámos três observações de aulas das cinco “professoras-caso” titulares de turma, no ano lectivo de 2008/2009.
- Fizemos uma segunda entrevista às mesmas, no decurso do ano lectivo de 2009/2010.
- Procedemos, entretanto, à análise dos dados recolhidos (2008/2009 e 2009/2010), tendo iniciado, ao mesmo tempo, a redacção da tese.
- Em 2011 concluímos a redacção da tese

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Ao longo de todo este processo, procedemos a uma incessante pesquisa bibliográfica, designadamente em bibliotecas e via internet e procedemos a leituras e consulta de legislação, elaborando e organizando fichas de leitura, tanto no plano teórico-conceptual como metodológico. Tratados e sistematizados todos os dados, passámos, finalmente à sua análise interpretativa

Em termos estruturais, este estudo encontra-se organizado em duas partes. A primeira, após esta Introdução, é constituída pelo respectivo enquadramento conceptual. No Capítulo I abordaremos o conceito de ser professor. Após uma introdução ao tema, desenvolveremos as dimensões do desenvolvimento profissional, da cultura profissional e da identidade profissional. No Capítulo II referir-nos-emos à formação de professores nas vertentes da formação inicial e contínua/ao longo da vida. No Capítulo III, analisaremos em detalhe a construção da carreira docente - fases e entrada na profissão.

A segunda parte é constituída pelo estudo empírico, propriamente dito, isto é, pelos aspectos relacionados com a metodologia da investigação – natureza, campo, objecto do estudo, questões de pesquisa, objectivos, sujeitos do estudo e procedimentos metodológicos de recolha e tratamento de dados que constituem o Capítulo IV. No Capítulo V, procederemos à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos através do questionário a todos os professores até 5 anos de carreira, da área de influência da Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALG) e à caracterização analítica de oito “professoras-caso”, sobretudo de cinco delas.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A finalizar, redigiremos as conclusões do estudo, em que focaremos os principais resultados, as suas limitações e vantagens e os seus contributos para a nossa formação pessoal e profissional, concluindo pela apresentação de sugestões de trabalho e investigação sugeridas pelo mesmo.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

1ª PARTE – Enquadramento Conceptual

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

CAPÍTULO I - SER PROFESSOR

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

1. Introdução

Segundo um relatório da OCDE, datado de 1990, os professores estão no centro do processo educativo, pelo que, em consonância, quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo, maior deverá ser a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa mesma educação.

Por outro lado, concebida a aprendizagem como permanente, são dez os princípios que, segundo Day (2001), decorrem das investigações realizadas sobre os professores, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e os contextos em que eles trabalham, a saber:

- os professores constituem o maior trunfo da escola e, por isso, precisam de formação adequada e de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira;
- devem desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida;
- é necessário que promovam um desenvolvimento profissional contínuo e acompanhem a mudança;
- devem rever e renovar os seus próprios conhecimentos e perspectivas sobre o bom ensino;
- os professores aprendem ao longo da sua carreira, no entanto a aprendizagem baseada apenas na experiência limita o seu desenvolvimento profissional;
- o seu pensamento e acção são o resultado da interacção entre as suas histórias de vida, o seu desenvolvimento profissional e os contextos onde trabalham;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- um ensino eficaz exigirá-lhes-á competência e empenhamento pessoal e profissional porque as turmas com que trabalham integram alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios diversos;
- o modo como o currículo é trabalhado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores, que devem intervir activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem;
- o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor;
- planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e dos governos.

Assim sendo, justifica-se que procuremos compreender o que é “ser professor”, pela análise dos três aspectos fundamentais que passamos de imediato a considerar: a importância do desenvolvimento profissional; o valor da cultura profissional docente; e, por fim, as questões relativas à identidade profissional do professor. É através destes processos que o trabalho dos professores toma sentido(s) e que os mais novos vão aprender a resolver os seus problemas e são integrados numa comunidade profissional.

Esta integração passa, necessariamente, pelas interacções que eles vão estabelecer com os outros professores e cuja análise, de acordo com McLaughlin (1993), deve ser feita segundo três dimensões:

- a intensidade, que se refere ao peso com que os interesses e apreciações individuais se sobrepõem ou não às do colectivo;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- a inclusão, que explora a relação dos subgrupos das escolas com as micro-políticas e dinâmicas da própria escola;
- a orientação, que diz respeito ao grau de partilha e de congruência sobre concepções acerca dos alunos, do ensino e da aprendizagem.

2. Desenvolvimento profissional

O processo de desenvolvimento profissional (e pessoal) do professor caracteriza-se por algumas “regularidades”, designadamente nos primeiros anos de carreira em que se centra o presente estudo, as quais levaram alguns investigadores a designar esta fase por período de sobrevivência e/ou de descoberta.

Citamos, a este propósito, Fuller e Bown (1975), que construíram um modelo de carreira com três estádios, sendo o primeiro o “da sobrevivência”, o segundo o de “mestria” e o terceiro o de “estabilidade”. No primeiro os docentes em início de percurso profissional se sentem permanentemente avaliados, se preocupam sobretudo com a sua afirmação como professores e com a própria adequação e capacidade para responderem às expectativas neles depositadas por alunos, colegas e superiores.

Também a mesma expressão é utilizada por Burden (1991), para quem, no primeiro ano do percurso da actividade docente, os professores sentem que o seu conhecimento sobre as actividades escolares é limitado e têm pouca confiança para a experimentação/inação. Huberman (1989,1992) refere que a entrada na carreira é caracterizada pelos aspectos da “sobrevivência” e da “descoberta”, acrescentando o conceito de

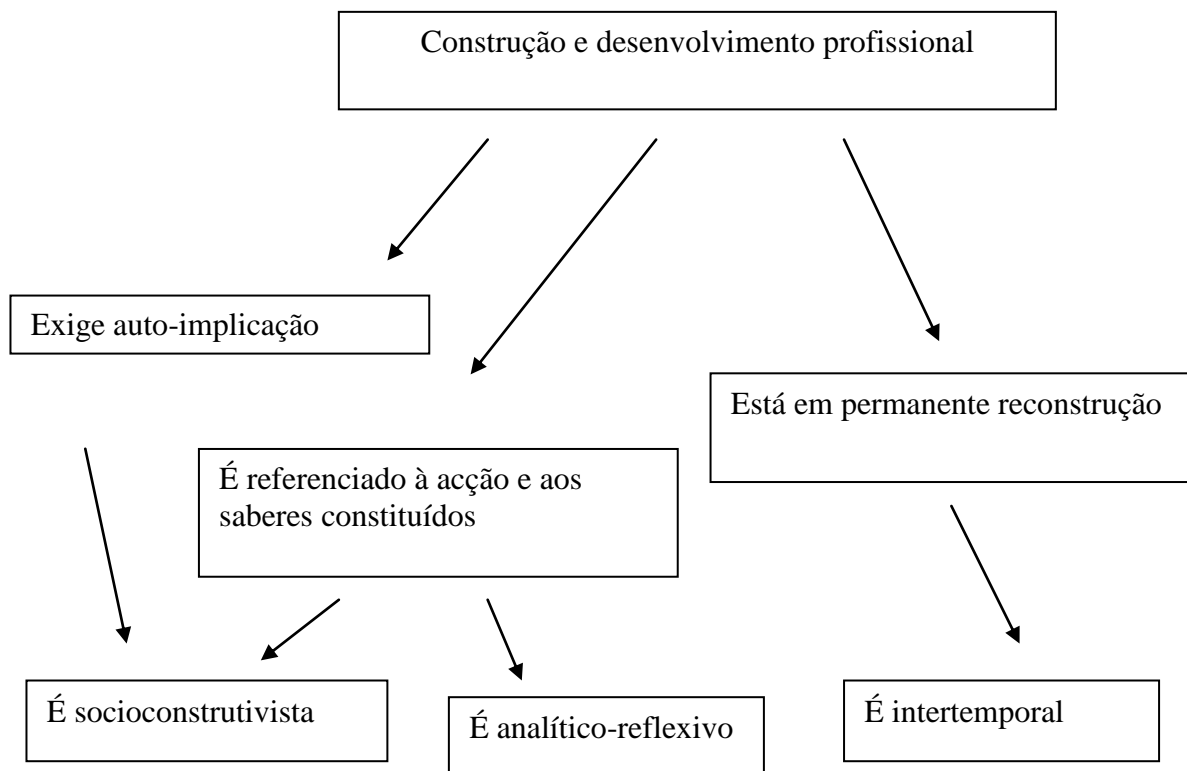
Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

“exploração”. Segundo este autor, esta fase consiste no conjunto de experiências que são facultadas ao professor e que vão ao encontro do seu tacteamento profissional.

Alarcão e Roldão (2008), por seu lado, perspectivam os processos de construção e desenvolvimento pessoal e profissional docente como de mudança conceptual, “numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, apoiada em contextos de formação-investigação-acção” (p. 26), que a Figura 1 representa.

Figura 1-Processo de construção e desenvolvimento profissional



Fonte: Alarcão e Roldão (2008, p. 26) (adaptado)

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

De acordo com a Figura 1, o processo de construção profissional dos professores é um processo de autoformação sistemático e intertemporal, que assenta numa linha de tempo, num eixo entre o passado, o presente e o futuro. A intertemporalidade passa pelas situações escolares vivenciadas pelos próprios e pelo modo como foram ensinados, que exerce influência sobre as práticas pessoais. O contacto com a prática coloca-os face a conhecimentos que adquirem um novo significado.

No que se refere à auto-implicação, o envolvimento pessoal é fundamental na construção da profissionalidade docente, traduzindo-se na partilha de experiências e saberes, e está associada à aprendizagem como elemento formativo fundamental. Trata-se, assim, de um processo socioconstrutivista, em que o contexto e a partilha de experiências e saberes se constituem como elementos formativos fundamentais. As aprendizagens daí decorrentes são tanto mais ricas quanto mais diversificados forem os contextos em que se realizam, por exemplo o contacto com a realidade da prática docente é um motor de questionamento e pesquisa, mobilizador de saberes e de sentidos.

Por outro lado, todo este processo deve assentar numa perspectiva analítico-reflexiva, tendo presente que, se a reflexão for de natureza colaborativa e colegial e partir da análise de situações educativas e de interações em contextos diversificados, se configura como uma estratégia de enorme potencial formativo. Deve a mesma, então, envolver a observação de si e dos outros, *o feedback* como elemento orientador, a estruturação dos saberes e as referências a leituras e estudos, como estratégias de aprofundamento e de aferição do pensamento e do conhecimento.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Numa outra conceptualização do desenvolvimento profissional docente, Fullan e Hargreaves (2000) usam a terminologia de “professor total e escola total”, considerando quatro aspectos fundamentais: o professor como pessoa; o propósito do professor; o contexto real no qual os docentes trabalham e a cultura de ensino. Para estes autores, entender o desenvolvimento dos professores é (re)conhecer pelo menos quatro aspectos básicos: os seus valores e características individuais; os seus objectivos e as suas intenções; o contexto em que se inserem; e o seu quotidiano.

Se nos ativermos ao primeiro dos aspectos atrás enunciados - o professor como pessoa -, na linha do que já fora afirmado por Burden (1991), num estudo perspectivado diacronicamente, Moita (1995) concluiu que se nota nos professores não só uma influência muito forte de um tempo “passado”, o tempo de infância, como se constata a presença activa na sua vida profissional dos valores que tiveram raízes na cultura familiar, pelo que as experiências vivenciadas durante a infância se projectam na relação com os alunos, o que torna menos opacas zonas obscuras dos percursos e das práticas docentes.

Ainda para Fullan e Hargreaves (2000), o conceito de desenvolvimento profissional aponta em três direcções ou abordagens que, não se configurando como contraditórias, orientam as análises, através de dinâmicas diferenciadas. A primeira focaliza-se no desenvolvimento psicológico dos professores e refere-se ao respectivo processo de desenvolvimento individual, que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas representações, os seus comportamentos e as suas acções. A segunda conceptualiza o desenvolvimento profissional do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências, de aquisição de técnicas e estratégias de ensino e do

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

completo domínio dos conteúdos a ensinar. A terceira define o desenvolvimento profissional na relação com o contexto, apresentando-o como um processo vivencial a partir da intervenção educativa ou da investigação-acção, valorizando, portanto, a ecologia do desenvolvimento do professor.

Por seu lado, García (2009) afirma que o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década como consequência da evolução da compreensão do modo como se produzem os processos de aprender a ensinar, enquanto Zabalza (2000, p. 165) sugere que “convertemos a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”.

Rudduck (1987), por sua vez, refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como a capacidade deste manter a curiosidade acerca da sua turma, numa atitude permanente de indagação e de procura de soluções, clarificando que o conhecimento tem sido o elemento legitimador da profissão docente, que o mesmo transforma em aprendizagens relevantes para os alunos. Essa transformação pode ter por base a implicação do professor em tarefas específicas de ensino, num contexto concreto, relacionando experiências actuais com conhecimentos prévios e reflectindo acerca das mesmas, contribuindo, assim, para o conhecimento e valorização da cultura da sua escola e do estudo das suas necessidades, crenças e práticas culturais.

O desenvolvimento profissional dos professores vai, porém, para além de um mero processo informativo, pois implica adaptação à mudança, com o fim de modificar as actividades de ensino/melhorar os resultados escolares dos alunos (Heiderman, 1990). Consti-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

tui-se o mesmo como uma área que pode incluir qualquer actividade, com vista a uma melhor actuação no presente ou no futuro. Esta melhoria centra-se nas capacidades, nas atitudes e na compreensão de papéis (Fullan, 1993). Para Sparks e Loucks-Horsley (1990), o desenvolvimento profissional dos professores define-se como o processo que melhora o seu conhecimento, capacidades ou atitudes, como é o caso da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho/de *status* profissional e carreira docente (Oldroyd e Hall, 1991).

A propósito, Day (1990) defende que todas as experiências de aprendizagem tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação. Para o desenvolvimento profissional concorrem oportunidades de trabalho que promovem capacidades criativas e reflexivas, com vista à melhoria das práticas (Bredeson, 2002).

Para Villegas-Reimers (2003), o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática. Corroborando esta ideia, Ponte (1994) refere que o professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido. Os conhecimentos que construiu na sua formação inicial não são suficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira. É-lhe exigida a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, devendo ele próprio assumir o comando do seu desenvolvimento.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Se, na perspectiva tradicional, se via o professor como uma vítima não só das suas próprias deformações, insuficiências e interesses, mas também das pressões institucionais e sociais (Loureiro,1997), hoje preconiza-se o ensino como uma *actividade de equipa* assente na investigação e na produção de conhecimentos, o que nos remete para o exercício de “tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados” (Canário, 2005, p.15). Tal perspectiva conduz-nos à necessidade da reflexão na e sobre a experiência.

Para Zeichner (1993), um dos principais teorizadores da prática reflexiva, a má utilização deste conceito pode, porém, acarretar mais consequências negativas do que positivas, na medida em que o seu uso indiscriminado tem sido prejudicial para o próprio desenvolvimento do prático reflexivo, levando a que, muitas vezes, os professores não questionem as estruturas de poder. Além disso, a valorização dos saberes dos professores tem conduzido a uma aceitação pouco crítica acerca da natureza e da qualidade das suas reflexões. Para o autor, é fundamental repensar o conceito de reflexão, tendo em atenção três pressupostos fundamentais:

- abertura de espírito, pela qual se está disposto a ouvir mais do que uma opinião;
- responsabilidade, que implica o exame e ponderação cuidadosos das consequências de uma determinada acção;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- empenhamento, pelo qual o sujeito assume a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Além de Zeichner (1993), outros autores têm acentuado a importância da reflexão crítica no desenvolvimento pessoal e profissional, como Brookfield (1986, 1993, 1995, 1998) e Mezirow (1991, 1994), dizendo o primeiro:

A reflexão torna-se crítica quando tem dois objectivos distintos: O primeiro é tentar perceber como considerações de poder controlam, limitam e distorcem as interacções e o processo educativo. O segundo é questionar os pressupostos e as práticas que parecem tornar as nossas vidas de professores mais simplificadas mas que realmente colocam em causa os nossos melhores interesses a longo prazo (Brookfield, 1995, p. 10).

Nesta perspectiva, Mezirow (1991) considera três diferentes tipos de reflexão: de *conteúdo*, centrada na descrição do problema; de *processo*, focalizada nas estratégias e procedimentos a utilizar para a solução desse problema; e de *premissas*, conducente ao questionamento da relevância do próprio problema. É exactamente a análise sobre as premissas que caracteriza a reflexão crítica. Sem este tipo de reflexão, eticamente orientada, a formação de professores “torna-se uma actividade meramente técnica e importantes questões, tais como o que deveria ser ensinado, a quem e porquê (...) são consideradas fora da arena das deliberações” (Zeichner, 1993, p. 53) da acção docente.

Num outro plano, Machado (2007) estudou a relação entre as características pessoais e o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, em Portugal, afirmando que estes, na sua prática profissional, se confrontam com vários e complexos problemas, cuja resolução lhes exige competências

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

variadas e distintas que, normalmente, não são tidas em conta nos currículos de formação de professores, a saber: competências cognitivas, afectivas, de personalidade e da esfera interpessoal, estudadas por autores como Caruso (1999), Costa e McCrae (1992), Lima (1997), Salovey (1997) e Sutton e Wheathley (2003).

Na sua perspectiva, Machado (2007) defende que ser professor, hoje, é estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que as exigências e as pressões que se colocam os professores os obrigam ao desenvolvimento permanente e à reconstrução de si mesmos.

De acordo com Lopes (2004), a partir do final dos anos 80 do século passado, o professor torna-se um objecto/sujeito de estudo, de deveres, de direitos e uma pessoa, sendo produzidos, como consequência, estudos ligados ao mal-estar docente (Esteve, 1989), às condições de trabalho dos professores (Benavente, 1999), aos seus percursos profissionais (Gonçalves, 1990 e 2000), ao seu “choque com a realidade” (Lopes, 1993), à sua insatisfação profissional (Jesus, 1997 e 2002), às suas perspectivas negativas sobre a formação inicial (Machado, 2003), à organização escolar (Lima, 2006), ou ainda aos respectivos dilemas (Caetano, 1997). Estes estudos evidenciam o que está expresso na seguinte afirmação: “à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (UNESCO, 2003, p.77).

Ainda no âmbito dos estudos sobre o desenvolvimento profissional do professor, com Bronfenbrenner (1979) constrói-se o princípio de que o conceito de desenvolvimento

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

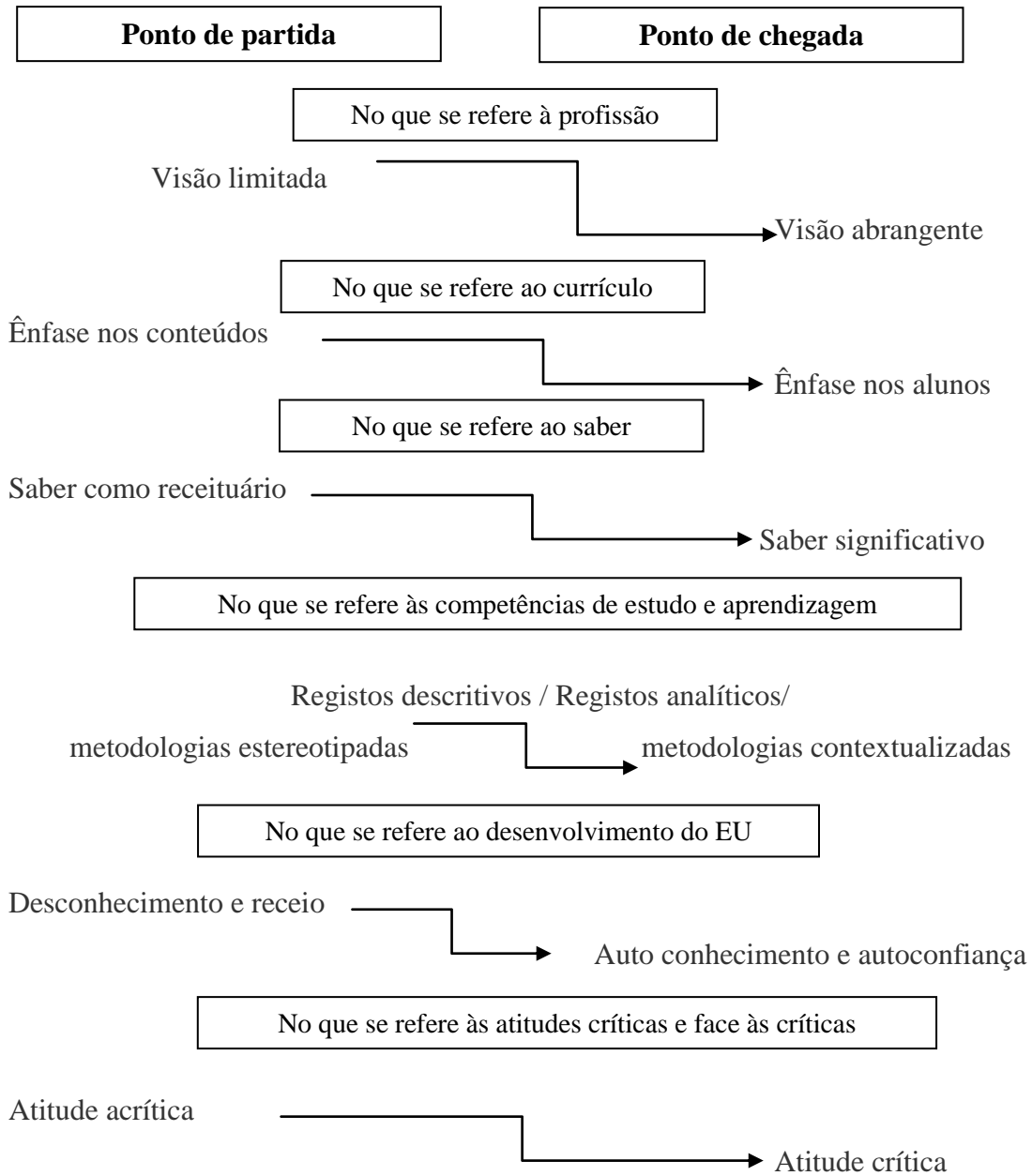
profissional se enquadra no desenvolvimento humano, marcado por transições ecológicas. Uma transição ecológica acontece quando a posição de um indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades por ele desenvolvidas, configurando-se no processo de desenvolvimento simultaneamente como uma consequência e um instigador (Portugal, 1992).

Alarcão e Roldão (2008) revisitaram também a teoria de Bronfenbrenner (1979) e referem que as transições ecológicas são influenciadas pela realização de novas actividades, pela assunção de novos papéis ou pelo estabelecimento de novas interacções interpessoais. Para estas autoras, os estudos existentes sobre a compreensão dos percursos profissionais reportam pontos críticos, ou “transições ecológicas”, nas seguintes situações: da formação inicial à prática profissional; de práticas individualistas à experiência colaborativa e de práticas curriculares tradicionais a envolvimento em inovações.

Segundo as mesmas autoras (2008), estudos empíricos sobre a formação inicial permitem identificar algumas mudanças conceptuais e de atitudes relativas à profissão, ao currículo, ao saber, às competências de estudo e aprendizagem, ao desenvolvimento do Eu e, por fim, às atitudes críticas e face às críticas, agrupando-as no esquema seguinte, que constitui a Figura 2, que analisaremos em seguida.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

Figura 2-Transições ecológicas



Fonte: Alarcão e Roldão (2008, p. 39) adaptado

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

De acordo com a figura, as dimensões atrás referidas são consideradas em função de um ponto de partida e um ponto de chegada, em termos de análise.

No que às mudanças relativas à profissão diz respeito, a visão do que é ser professor inicialmente limitada, torna-se mais abrangente quando há conhecimento da complexidade e da responsabilidade das funções docentes. Esta consciência conduz, pois, a uma transformação do conceito de professor. Do professor centrado em si passa-se para o professor que orienta e estimula, numa concepção socioconstrutivista baseada na afetividade.

Outra transição ecológica é relativa ao currículo, traduzida numa mudança de incidência: do conhecimento do currículo ou conhecimento científico-pedagógico, centrado nos conteúdos, para o conhecimento do aluno.

Quanto à transição relativa ao saber, da visão de aplicação linear da teoria à prática, passa-se à que coloca a realidade e a teoria em interação. As referências a essa interação são a manifestação de uma epistemologia da prática, de uma posição relativista face ao saber em construção e da necessidade de continuar a conhecer através do questionamento sistemático.

Por seu lado, as competências relativas ao estudo e à aprendizagem estão associadas à consciencialização da complexidade das funções docentes e fomentam nos professores

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

mudanças nas atitudes face ao saber e à profissão. Deste modo, passar-se-á do recurso a metodologias estereotipadas ao de metodologias contextualizadas.

No que concerne às que dizem respeito ao desenvolvimento do eu, a transição dá-se do receio do desconhecimento da situação ao sentido da importância da autoconfiança que a prática pedagógica parece desenvolver, com base no autoconhecimento.

Por fim, o desenvolvimento do espírito analítico e reflexivo conduz a atitudes críticas relativamente à filosofia de ensino e ao desempenho de alguns profissionais. Estas competências são as relativas às atitudes críticas e face às críticas.

Alarcão e Roldão (2008) associaram ao conceito de “transições ecológicas” de Bronfenbrenner (1979) o de “transições institucionais”, produzidas por efeito da assunção de novos papéis institucionais, nomeadamente pela realização de novas actividades, exercício de novos cargos e estabelecimento de novas interacções interpessoais como aconteceu no caso da passagem dos cursos de professores do 1º ciclo de bacharelato para licenciatura, o que implicou transições ecológicas institucionais (mudanças curriculares e novas abordagens na formação, entre outras).

A complexidade destas transições está patente na multiplicidade de metáforas, com que, segundo Carrolo (1997), se tem pretendido definir e “compreender” a docência. Pode estabelecer-se uma simbologia em torno de três funções representativas do professor: a função de mediador, a função de decisor e a função de captar auditórios diversos. A este propósito, Popper (1956) refere que o professor é um intermediário entre três mundos: o

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

mundo objectivo das coisas materiais (Mundo 1), o mundo subjectivo das mentes (Mundo 2) e o mundo dos produtos do espírito humano (Mundo 3), que, uma vez produzidos, são independentes dos criadores, tais como as obras de arte, as teorias e os livros.

O acto de educar, pelo que implica de confrontação e pela progressiva consciência por parte do docente desta característica, patente na diversidade, imprevisibilidade e heterogeneidade dos contextos educativos, induz necessariamente outra função profissional, que é a tomada de decisões subjacente aos fenómenos observáveis do processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de tomada de decisões conduz, também, a diferentes modelos de desenvolvimento profissional.

García (1999) estabelece alguns tipos de modelos de desenvolvimento profissional, baseados em Sparks e Loucks-Horsley (1990), a saber: o autónomo e os baseados na observação e na supervisão, no desenvolvimento curricular e organizacional, no treino e na investigação. Vejamos, de imediato, como cada um deles se caracteriza:

- o desenvolvimento profissional autónomo é assumido sobretudo pelos professores que, como sujeitos individuais capazes de auto-aprendizagem, não encontram ofertas de formação que respondam às suas necessidades e interesses;
- o desenvolvimento profissional baseado na observação e na supervisão apresenta como vantagem a capacidade de gerar reflexão e trabalho entre pares na própria escola, centrando-se na análise das necessidades dos próprios professores;
- o desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular e organizacional inclui actividades em que os professores desenham ou adaptam o currí-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

culo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria das suas escolas;

- o desenvolvimento profissional baseado no treino centra-se em cursos de formação cuja duração é, de um modo global, limitada, mas que contribuem para o aumento do conhecimento e competências profissionais (estes cursos podem dar origem a outras modalidades de formação, nomeadamente processos de especialização);
- o desenvolvimento profissional realizado através da investigação corresponde, por exemplo, aos estudos de caso, em que os professores analisam e reflectem sobre situações de ensino.

As abordagens apresentadas são, todavia, complementares no que se refere à concepção de professor, de currículo, de ensino e de escola.

O conceito de desenvolvimento profissional, que temos vindo a abordar, é considerado por Moreira (1991) como um dos mais importantes para a caracterização das tendências evolutivas da psicologia de hoje, dando como exemplos as abordagens da inteligência (Reuchlin, 1989), da emoção (Leventhal e Tomarken, 1986), do relacionamento social (Hartrup, 1989) ou mesmo da psicopatologia (Kazdin, 1989), marcadas pela ideia de desenvolvimento.

Tendo servido para explicar a evolução cognitiva na infância e na adolescência, a concepção desenvolvimentista aplica-se agora à noção de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, no qual o percurso profissional assume uma importância central como um

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

dos domínios fundamentais da existência adulta (Basseches,1984, cit. por Moreira, 1991). Na linha das conceptualizações geralmente denominadas de cognitivo-desenvolvimentistas e que derivam mais ou menos directamente do modelo piagetiano, o professor é visto como passando por estádios cognitivos, plano em que se destacam autores como Sprinthall (1980), que elaborou um modelo de desenvolvimento do pensamento do professor (Quadro 1).

Consideremos então, pela análise do Quadro 1, algumas das características atribuídas ao pensamento do professor, relativamente ao estatuto *epistemológico do conhecimento*, *à autoridade e à inovação pedagógica*, ao longo do seu processo de desenvolvimento profissional.

Quadro 1- Características do pensamento do professor segundo o modelo de Sprinthall

Estádios	Posições do professor face ao estatuto epistemológico do conhecimento	Posições do professor face à autoridade	Posições do professor face à inovação pedagógica
A	O professor “vê” o conhecimento como fixo e imutável.	Não questiona a autoridade e não espera que os alunos o façam.	Prefere receber instruções que segue rigidamente.
B	Preocupa-se com a aplicação e generalização de conhecimentos por parte dos alunos.	Demonstra alguma autonomia na sua aprendizagem e espera o mesmo dos seus alunos.	Está aberto à inovação.
C	Procura ensinar os alunos a investigar e a pensar criticamente sobre os conteúdos e as suas implicações.	Questiona as indicações da autoridade; encoraja nos alunos uma atitude interrogativa constante.	Utiliza grande variedade de métodos e adapta-os às características dos alunos.

Fonte: Moreira (1991, p. 2) adaptado

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

De acordo com a conceptualização do pensamento do professor apresentada neste quadro, o professor será tanto mais eficaz quanto mais elevado for o nível de desenvolvimento em que se encontra. O objectivo da intervenção psicológica, ou da formação em geral, seria o de proporcionar aos professores o avanço para níveis conceptuais mais elevados, através de técnicas mais ou menos conhecidas, propostas pelos psicólogos de orientação cognitivo-desenvolvimentista (Formosinho, 1987).

Um segundo tipo de aceção do conceito de desenvolvimento dos professores é o que se designa por "aquisição progressiva de competências", que se liga à ideia de que o conhecimento profissional dos professores é adquirido progressivamente através do contacto com o ambiente de sala de aula, com as suas características muito próprias, sendo importantes os estudos sistemáticos acerca de professores com mais tempo de serviço para se verificarem as consequências dessa aquisição sobre a prática docente.

Outras concepções acompanham a evolução das preocupações ou dos problemas sentidos pelos professores. No início da carreira, os problemas fundamentais centram-se no controlo da situação de aula, mais tarde na tarefa e só numa fase mais distante no tempo é que se centram na preocupação em ligar os conteúdos à experiência concreta dos alunos e ao modo de os ajudar a criar estratégias de estudo e aprendizagem mais adequadas, por exemplo.

Este sentido na evolução das preocupações profissionais levou mesmo alguns autores, como Fuller (1969), a proporem modelos de etapas sequenciais do desenvolvimento das preocupações dos professores, representadas, em termos de síntese, no Quadro 2.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

Quadro 2- Preocupações típicas de cada estágio segundo o modelo de Fuller

Estádios	Sobrevivência Preocupação dominante com o próprio	Eficácia Preocupação dominan- te com a tarefa	Impacto Preocupação dominan- te com os alunos
Traços caracterizadores	-Será que vou ser capaz? -O que é que os alunos e os colegas pensam de mim? -O que é que eu hei-de fazer se me surgir uma situação inesperada?	-Qual a melhor maneira de dar a matéria? -Como conseguir que os alunos aprendam o máximo possível?	-Como conseguir que as minhas aulas transmitam algo de importante para os alunos? -Como "chegar" o melhor possível a todos os alunos?

Fonte: Elaborado por Moreira (1991, p. 3) adaptado

Esta sistematização, que decorre de um primeiro modelo composto, numa forma mais primitiva, por apenas dois estádios, configura-se como um esquema geral da evolução das preocupações dos professores. Estas atravessam as duas primeiras etapas do percurso profissional (sobrevivência e eficácia) para, eventualmente, a prazo, se fixarem na terceira (impacto). A mudança de um estágio para outro ocorrerá em função da progressiva resolução das dificuldades ou carências sentidas a um determinado nível.

Este modelo, assim como muitos outros (Burke, 1987; Huberman, 1989; Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983), são frequentemente designados por modelos de *desenvolvimento profissional dos professores*. Moreira (1991) considera, porém, que se trata de um subtipo dentro dos modelos de desenvolvimento do professor, que podemos designar de *evolução das preocupações profissionais*. O problema que se coloca a este tipo de

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

modelos é a dificuldade em se construir um com um alto grau de generalidade que cubra todas as situações, cuja complexidade seria tal que a sua utilidade seria diminuta.

Outro tipo de concepções, neste campo, caracteriza-se por se centrar no desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, destacando-se, neste plano, o modelo de Huberman (1989), desenvolvido com base em entrevistas, além de outras técnicas, nas quais se pediu aos professores que identificassem as grandes fases ou etapas do seu percurso profissional.

Um outro tipo, ainda, caracteriza-se por não procurar apontar fases ou formas específicas ao longo do desenvolvimento profissional dos professores, como é o caso do modelo proposto por Burke (1987), que postula a existência de três processos, designados, respectivamente, de “indução”, que corresponde ao processo pelo qual o professor se insere numa nova prática; de “renovação”, que corresponde à introdução de alterações reformadoras dessa mesma prática; e de “reorientação”, quando o professor assume uma ruptura com a prática presente.

Qualquer que seja, porém, o modelo ou tipo de desenvolvimento profissional considerado, é inegável o papel e influência que neste desempenha o contexto escolar em que cada professor exerce a docência. Deste modo, tendo em conta que o indivíduo influencia o grupo e é influenciado por ele, e sendo as escolas, como organizações, diversificadas nas suas diferentes dimensões (conhecimento, axiológica, político-social, humano-relacional e didático-pedagógica) configuram-se as mesmas como contextos determinantes no processo de tornar-se professor.

Neste sentido, Hargreaves (1994), ao abordar a temática do trabalho e da cultura dos professores, reportando-se à liderança educacional, à eficácia da escola, ao desenvolvi-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

mento dos estabelecimentos de ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores, defende a ideia de que as escolas devem ter uma missão de que uma das componentes é, sem dúvida, a da promoção do desenvolvimento profissional docente. Na sua perspectiva, as missões desfazem as incertezas e, através da construção de finalidades comuns, também fortalecem o sentido de eficácia dos professores, além de gerarem motivação e investirem as coisas de sentido, representando muito, particularmente para aqueles que participaram no seu desenvolvimento.

Bolívar (2007), por seu turno, afirma que em contextos de incerteza, de falta de estabilidade e de ambientes agitados se confia na capacidade interna de mudança das escolas como organizações e dos indivíduos para a melhoria da educação. As mudanças não podem, porém, ser levadas a cabo por cima das emoções, sentimentos e horizontes dos professores, pelo que Hargreaves (2003) refere que querer introduzir mudanças à margem do que os professores sentem é introduzi-las por uma porta falsa e, como tal, condená-las ao fracasso.

Por outro lado, Estêvão (1998) é de opinião que a escola apresenta uma pluralidade de faces, cada uma delas portadora de um sentido específico, isto é, da lógica de um dos vários mundos que a compõem. A escola é, segundo o mesmo, “um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiças não coincidentes ou até mesmo contraditórias” (Estêvão, 2006, p. 282), dada a pluralidade de perspectivas e interesses dos diferentes actores educativos.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

É neste plano que, segundo Hargreaves (1994), se coloca a importância do individualismo e da colegialidade, que são conceitos fundamentais para se analisar e compreender as formas de trabalho dos professores e as suas culturas profissionais. Embora o individualismo seja considerado como uma consequência da ansiedade e da necessidade de autodefesa dos docentes, Hargreaves considera-o um fenómeno social e cultural complexo e nem sempre negativo, embora o mesmo deva dar lugar à colegialidade para que a escola e os professores cumpram efectiva e eficazmente a função de formar/educar. Ainda no que se refere à colegialidade, pode salientar-se, como Sanches (2000), que falar-se em colegialidade não é fazer a negação de opiniões e concepções diversas, mas sim um convite à interacção e ao aprofundamento de complementaridades que possibilitam a transmissão, aos novos membros inexperientes do corpo profissional, das soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade.

As culturas de ensino ajudam, segundo Hargreaves (1994), a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. As culturas dos professores e as suas relações com os colegas figuram, portanto, entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. São elas que fornecem um contexto para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina, revestindo duas dimensões importantes: o conteúdo e a forma.

O “conteúdo” refere-se às atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas, que são partilhados no seio de um grupo de

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

professores, sendo observável naquilo que eles pensam, dizem e fazem e onde existe, sem dúvida, a maior diversidade cultural.

Por seu lado, a “forma” traduz-se nos padrões característicos de relacionamento e de associação entre os membros destas culturas e pode ser observada através da maneira como as relações entre os professores e os seus colegas se articulam. Ainda de acordo com Hargreaves (1994), compreender as formas destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa. Para ele, existem cinco formas gerais de culturas docentes, com implicações diferentes para o trabalho e para a mudança educativa. São elas: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial, a balcanização e a colegialidade.

Lortie foi o primeiro autor a discutir o individualismo dos professores, associando-o a condições de incerteza e de ansiedade e à sua própria experiência passada enquanto alunos, para formarem os seus próprios estilos e estratégias, dizendo a propósito que a incerteza, é o fado dos que ensinam (Lortie, 1975).

A colaboração e a colegialidade são vitais para o desenvolvimento das escolas e dos professores (Rosenholtz, 1989), pelo que a tomada de decisões partilhadas e a realização de consultas entre colegas são identificadas como forma e factores de progresso na eficácia das escolas e contributo na implementação de reformas curriculares.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Por seu lado, a forma balcanizada da cultura dos professores é definida por “ padrões de interacção entre docentes, em que os professores trabalham não em isolamento mas em subgrupos, tais como os departamentos disciplinares” (Fullan e Hargreaves, 2001).

No contexto do nosso estudo, julgamos pertinente referir, ainda, a perspectiva de Jonnaert (2002), quando afirma que a noção de qualificação profissional foi evoluindo nas últimas décadas até se aproximar muito da de competência. Primeiramente (anos 50 a 80 do século XX), a qualificação era definida como o conjunto de capacidades e de conhecimentos socialmente definidos e requeridos para realizar um determinado trabalho. Posteriormente (anos 80), a qualificação passou a ser definida sobretudo como a capacidade individual para dominar uma dada situação de trabalho. Numa terceira fase, a qualificação é tida como aquilo que acompanha a estruturação da acção. Por fim, as competências são, então, concebidas como as formas como os sujeitos gerem os seus recursos cognitivos e sociais na acção, numa dada situação.

Ao inquirir professores do 1º ciclo, para esclarecer quais as fontes dos seus saberes profissionais e das suas competências, Bernardes (2005) constatou que estes docentes valorizavam predominantemente a aquisição/construção desses saberes, realizada em contexto pedagógico e na interacção com os pares, e secundarizavam as aprendizagens realizadas em ambientes formais de formação, como são os cursos de formação inicial.

Mesquita (2005), por seu lado, ocupou-se do estudo das representações de alunos/futuros professores, na fase de conclusão da sua formação inicial, acerca das competências mais necessárias para a docência. Destacaram os mesmos na acção do professor sobretudo os aspectos relacionais com os alunos, as famílias, os colegas e a comuni-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

dade em geral. Barreira (2006) trabalhou sobre as concepções de professores cooperantes de escolas do 1º ciclo, chegando a resultados idênticos aos de Mesquita.

Lousada (2006) comparou concepções de professores principiantes e de professores experientes no que respeita à competência docente. Tanto uns como outros destacaram o primado dos valores éticos no exercício da profissão e atribuíram à acção do professor as finalidades de instruir e de educar. As diferenças registadas centraram-se na opinião quanto às competências mais valorizadas pelos inquiridos: os professores principiantes tendiam a dar maior importância à manutenção da disciplina na aula e à motivação dos alunos e a competências de ordem científica e técnica; os professores experientes, por sua vez, tendiam a valorizar mais fortemente competências de ordem pessoal e relacional.

3. Identidade profissional

O termo identidade provém do latim *identitate* e significa qualidade de ser idêntico, paridade absoluta, reconhecimento de que um indivíduo é aquele que diz ser ou que é aquele que outrém presume que seja, constituindo a identidade “um espaço constante para gerar a continuidade na mudança, o que nem sempre é fácil” (Tap, 1998, p. 65).

Os estudos acerca da identidade profissional remontam a Mead (1934) e Goffman (1968). Para a primeira, a identidade é construída e interiorizada pelo sujeito ao longo do processo de socialização, em função da avaliação dos outros e dos requisitos de pertença a um determinado grupo, no que no nosso estudo interessa, ao grupo profissional dos professores. Por sua vez, Goffman (1968,1973) considera que nós orientamos o

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

nosso comportamento por referência à imagem que queremos ver reconhecida pelos outros.

Segundo Sansot (1979, cit. por Borges, 2007), a identidade é a imagem que cada um tem de si e que forjou para dar continuidade e resposta ao que os outros esperam de nós. Para Tap (1986;1998), a identidade está associada ao facto dos indivíduos se enquadrarem em grupos e movimentos sociais e aderiram, por isso, a sistemas de valores ou a sistemas ideológicos. A identidade profissional apoia-se, afirma, na perspectiva e construção da identidade pessoal como um processo dinâmico de inter-estruturação do sujeito e das instituições. Sobre o processo identitário, Dubar (1997) considera que as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas económicas que se impõem de cima. São, sim, construções sociais, interacções entre trajectórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação.

Por seu lado, Tap (1986,1988) considera que o professor conseguirá construir a sua identidade através de um conjunto de princípios, que define como sendo os que dizem respeito aos sentimentos da continuidade (como forma de permanência ao longo do tempo), da coerência e unicidade (como uma representação estruturada do seu eu), da diversidade (associada à pluralidade de papéis que desempenha), da realização e da auto-estima (como um sentimento positivo acerca de si).

Ainda no que se refere ao processo identitário dos professores, Nóvoa (1995) sustenta a teoria dos três AAA: A de Adesão (a princípios, a valores e a projectos, num investi-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

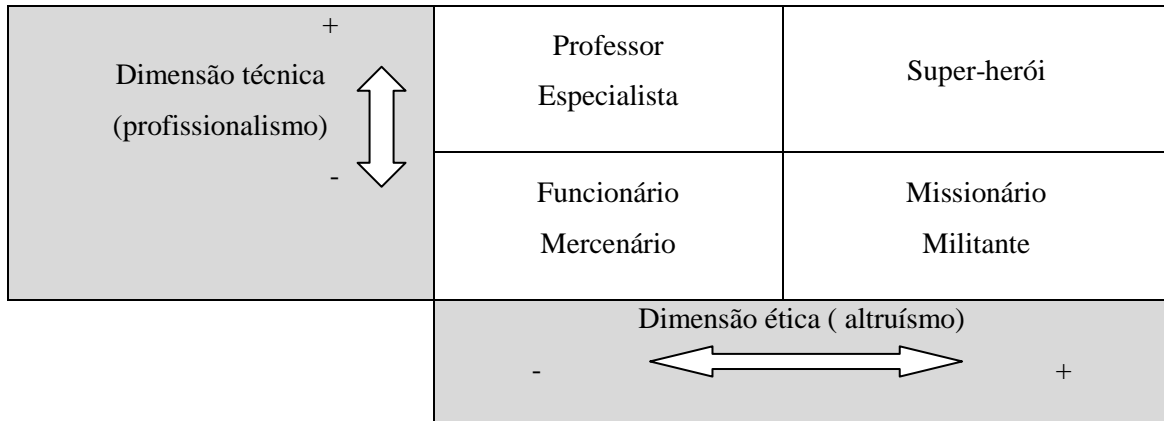
mento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens); A de Acção (na escolha das formas de agir); e A de Autoconsciência (a dimensão decisiva da profissão docente).

Quanto a este processo de construção da identidade profissional, Barroso (2005) assegura que não guarda muito más recordações dos seus primeiros tempos de professor, acrescentando que foram vários factores pessoais e de contexto que lhe permitiram que fosse formando imagens mais positivas de si como docente. Para ele, na construção da identidade do professor, são duas imagens que se impõem: a do “militante” e a do “profissional”. A primeira valoriza, habitualmente, o desenvolvimento de uma perícia técnica sem compromisso político e a segunda põe a tónica na dimensão redentora do trabalho do educador, na sua competência de especialista. Embora não sejam imagens coincidentes e até possam representar modos de estar e procedimentos opostos e conflituais, estão ambas presentes no exercício da profissão docente. A imagem do militante teve o seu momento de maior afirmação em Portugal entre 1974 e 1975, o período revolucionário, e a do profissional a partir dos meados dos anos 80, na sequência da normalização pós-revolucionária.

Neste processo, são várias as imagens de professor, de intensidade e expressão diferentes, com que nos deparamos, tais como as do “proletário”, do “altruísta”, do “mercenário”, do “fura-vidas” e do “super-herói”, num multifacetado caleidoscópio que faz com que, cada vez mais, se tenha de falar em professores ou professoras determinados e menos em classe docente, como grupo profissional homogéneo, defende Barroso (2005). Na tentativa de interpretação e sistematização desta diversidade de perspectivas, centremo-nos no Quadro 3.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

Quadro 3- O professor e as suas imagens



Fonte : Barroso (2005 , p. 181) adaptado

Neste quadro, as várias imagens de professor distribuem-se por dois eixos: o da dimensão técnica, marcado pelo maior ou menor grau de profissionalismo, e o da dimensão ética, caracterizado pelo maior ou menor grau de altruísmo, incluindo-se aqui o sentido de missão e a capacidade de intervenção social.

De todas estas imagens, a do “super-herói” é aquela que constitui uma das referências mais frequentes no discurso político sobre o “perfil desejado” do professor. Ao contrário das políticas de “desprofissionalização”, que faziam do professor um simples executante de orientações definidas, a imagem do “super-herói” significa uma crescente responsabilização dos docentes e traduz-se, segundo Barroso (2005, p.181), por :

- maiores exigências em relação à qualificação e desempenho profissionais (formação, especialização, perícia técnica, qualidade, eficácia, motivação, empenho, criatividade);

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- alargamento do seu campo de intervenção e intensificação do seu trabalho (alunos, família, comunidade, ensino, gestão, inovação, tutoria, acção social, desenvolvimento local);
- maior visibilidade, responsabilidade e controlo social pelo trabalho prestado (projecto educativo de escola, participação dos pais e outros elementos da comunidade na gestão, reforço dos mecanismos de prestação de contas, avaliação do desempenho).

Como temos vindo a evidenciar, o conceito de identidade profissional tem tido alguma evolução e “está assente em conteúdos e lógicas de ocupação - procura social que responde a uma actividade; ofício, transmissão de um conjunto de métodos ou saberes-fazer específicos; de profissão, poder de um auto - controlo e autonomia associada a uma actividade que confere reconhecimento e valorização social” (Jobert, 1985, p. 15).

Neste quadro, justifica-se que nos interroguemos como se vêem os professores a si próprios, enquanto tal. Vejamos, então, o que nos dizem a propósito, Formosinho e Pereira (2009), que caracterizam as concepções que os professores têm sobre o que é ser professor em cinco “tipos”: missionário, militante, laboral, burocrático e romântico, assim caracterizados:

- a concepção de missionário decorre de uma visão apostólica do ensino, que é encarado como um chamamento, uma missão a cumprir, pelo que a vocação e o espírito de serviço são considerados como as características essenciais da actividade do professor;
- a concepção de militante faz com que o professor se veja como um agente social comprometido com a escola e com a comunidade local;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- a concepção laboral assenta em que o professor se assuma como um trabalhador qualificado, possuidor de um saber técnico especializado;
- a concepção burocrática traduz a ideia do professor cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor;
- a concepção romântica concebe o professor como artista, valorizando a sua relação individual com o aluno e a sala de aula, que é encarada como o espaço soberano do professor, no qual não deve haver intromissões.

A identidade profissional é, segundo Monteiro (2008), um processo de construção diacrónico, contínuo e subjectivo, mas relativamente novo entre os próprios docentes. Profissão, assegura, designa o trabalho, ocupação ou actividade habitual de alguém. Profissionalismo é o termo mais utilizado para qualificar a conformidade dos actos profissionais com o grau de profissionalidade da respectiva profissão. As profissões com maior densidade profissional são as tradicionais profissões liberais, principalmente a medicina, por vezes considerada como o paradigma das profissões, e a advocacia. São profissões de natureza eminentemente pública.

O estatuto de uma profissão, no sentido tradicional, caracteriza-se por uma composição de atributos, que Monteiro (2008) registou da seguinte forma: relevância do serviço público que presta; nível de especialização dos saberes que requer; normas deontológicas a que publicamente se obriga; meios técnicos e condições de trabalho de que dispõe; autonomia de juízo e decisão inerentes ao seu exercício; poder de auto-regulação colectiva que lhe é reconhecido; qualidades pessoais que potenciam a excelência dos seus

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

profissionais; e respeito, remuneração, prestígio e atracção decorrentes dos seus atributos.

A identidade docente é, pois, como já referimos, uma realidade evolutiva porque se desenvolve ao longo da vida, com características individuais e colectivas e pode ser entendida como resposta à pergunta: “Quem sou eu, neste momento?” (Beijard et al., 2004), afirmando autores, como Kagan (1992), Ciampa (1996), Goffman (1998), Berger e Luckman (1991) e Dubar (1997, 2005), que a identidade é um fenómeno que deriva da dialéctica entre um indivíduo e a sociedade.

Através de uma revisão das investigações realizadas neste campo, Beijard (2004) e Lasky (2005), entre outros autores, identificaram as seguintes características para a definição de identidade profissional:

- é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências;
- depende tanto da pessoa como do contexto;
- compõe-se de sub-identidades inter-relacionadas;
- é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Uma profissionalidade, ou uma nova profissionalidade na educação, é necessária no interesse de todos, afirma Monteiro (2008, p.46), caracterizando-a do seguinte modo:

“ Uma profissão consiste num saber-fazer-bem que tem:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- o seu corpo (saberes específicos a aprender, através de uma formação profissional inicial e a manter actualizados através de formação contínua);
- a sua alma (valores que devem inspirar os seus profissionais, proclamados num texto deontológico cuja observância deve ser controlada);
- o seu lar (autonomia, tanto no plano da independência de juízo e decisão individuais, como no plano do poder colectivo de auto-regulação);
- e a selectividade correspondente (relativa, nomeadamente, às características e qualidades que requer e que devem condicionar o acesso ao seu exercício).”

Na actualidade, o conceito de identidade profissional docente estará, pois, sujeito a uma revisão. Do ponto de vista de Bolívar (2007), as alterações das últimas décadas criaram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar.

Neste contexto, Nóvoa (1996) já referira ser mais adequado falar em processo identitário pois, assegurando que uma identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

A crise de identidade profissional e o mal-estar docente que a ela se associa são um problema actual que tem suscitado múltiplas investigações. A imagem profissional do professor, política e socialmente construída, tem-se alterado, afectando muitos docentes e trazendo implicações negativas, que têm gerado insatisfação profissional. A propósito, Goodson (2008) entende que as mudanças só são bem sucedidas quando os professores as encaram como fontes de inspiração e quando são entendidas como objectos necessários à própria mudança do sistema educativo, o que não tem acontecido no nosso País. Isto levou Monteiro (2008), por seu turno, a referir a situação paradoxal dos profes-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

res: a função é valorizada, mas os seus profissionais não se sentem bem tratados nem prestigiados e sentem, ainda, falta de recompensa e respeito. Em Portugal, como em muitos outros países, a função docente deixou, na verdade, de ter muito prestígio, sendo exceção o ensino superior.

Cordeiro-Alves (1991) afirma, mesmo, que se assiste em Portugal a um problema preocupante, que denomina desejo *de abandono-abandono*, e que tem origem em algumas razões que se prendem com a vida docente, tais como a remuneração, a degradação da carreira e a falta de estímulo. No entanto, por razões como a dificuldade em arranjar emprego, a idade para recomeçar nova vida profissional e a segurança salarial, entre outros aspectos, levam os professores a não abandonar a docência, embora se sintam frustrados e sem motivação.

Em termos globais, um Comité conjunto OIT/UNESCO (2007) concluiu que há uma preocupação com a imagem pública dos professores e a situação do ensino, que os salários dos docentes estão a diminuir na maior parte dos países e que o ensino é uma profissão em declínio, a longo prazo, o que é preocupante e exige uma reflexão urgente e profunda.

Podemos ainda referir, neste contexto de insatisfação, as pressões sociais para que o professor assuma novos papéis, cada vez mais alargados e complexos; os normativos que regulamentam a organização e gestão do horário semanal docente, que não estão ajustados à realidade; a frequência de cursos de pós-graduação; a descrença no seu papel social; o descontentamento com a realização das suas actividades; a sobrecarga

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

lectiva; a falta de formação contínua; os conflitos na instituição de trabalho; os baixos salários; o pouco reconhecimento social; e os sentimentos de incerteza ou insegurança.

Reforçando as ideias expressas anteriormente, na pesquisa a respeito de como os professores pensam a sua profissão, Fullan e Hargreaves (2000) identificaram algumas questões que acentuam a crise das identidades docentes. Embora estes autores se refiram especificamente à Inglaterra, é possível estabelecer algumas analogias com a situação dos professores em geral. De entre essas questões mais comuns destacam:

- a sobrecarga de trabalho que provoca o individualismo;
- o isolamento, pois horários rígidos e uma organização inflexível da rotina escolar impede interações sociais;
- o pensamento de grupo, que pode afastar os professores de actividades com os alunos.

Também Pereira (2001, p.29) se refere à crise da identidade profissional dos professores, dizendo:

“Na verdade, as exigências inerentes às políticas educativas conduzem à incerteza face ao que se ensina e a necessidade das mudanças, ao construir-se no domínio das representações sociais e científicas, e portanto, também no domínio das representações dos professores, afectou sobretudo a sua identidade profissional construída com base numa função social de transmissão de saber, saber esse que também é posto em causa” (Pereira, 2001, p. 29).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Podemos juntar às questões já referidas sobre a crise da identidade profissional a perda de legitimidade do conhecimento e da função do professor, que se concretiza no desejo de abandono da profissão.

Nesta perspectiva, Barroso (2005) refere que durante muito tempo os professores foram considerados como profissionais acima de toda a suspeita, mas hoje são eles o centro da turbulência que afecta a escola e a educação em geral, na medida em que o seu estatuto social diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida e a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada. Os professores, ainda segundo Barroso, condenados à escola perpétua - porque entraram na escola na infância e só saem dela quando se aposentarem - têm o seu destino pessoal e profissional associado às sucessivas alterações/crises/mudanças que afectam a história da instituição escolar.

Tendo em conta esta realidade, Dubar (1997) advoga que a identidade profissional docente não deve ser confundida com a identidade social, mas ambas mantêm uma relação muito estreita. Na relação do social com o profissional, Bourdieu (1994) defende que uma vez que se trata de uma construção social, a identidade profissional é composta de diversas “identidades”, utilizando o termo *habitus* para caracterizar as influências de classe, de género, de raça e de comportamentos sociais na construção da identidade profissional.

Tendo presente que, para Marx, na obra *A ideologia Alemã* (1986), não é a consciência que determina o ser social mas sim este que determina a consciência e que, para

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Gramsci (1975, cit. por Semeraro, 2000, 2001), só por meio da consciência o homem pode aproximar-se das funções da sociedade e ter condições de realizá-las, podemos afirmar que a interacção entre a cultura escolar e a trajectória individual de cada professor é que forma a dinâmica da instituição escolar. Segundo Pérez Gomez (2001, p.132):

“Entender a cultura institucional da escola requer um esforço de reacção entre os aspectos macro e micro entre a política educativa e suas correspondências nas interacções peculiares que definem a vida na escola. Do mesmo modo, para entender a peculiaridade dos intercâmbios dentro da instituição, é imprescindível compreender a dinâmica entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos. A evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional.”

Sendo certo que a identidade pessoal constitui uma apropriação subjectiva da identidade social, da consciência que um sujeito tem de si mesmo, não menos verdade é que o desenvolvimento profissional e os processos de mudança são percorridos pelos professores em caminhos unidos. Nos estudos realizados sobre os processos de mudança, é dado relevo aos preconceitos e crenças dos professores no seu desenvolvimento e na construção da sua identidade profissional.

O conceito de crença é situado por alguns autores na “dupla posição de pertencer a um universo interior e ambíguo dos professores no qual se integra o que sabem, o que crêem, o que sentem, aquilo que foi a sua experiência e aquilo que são os propósitos vitais e profissionais” (Zabalza, 1994, p.40). Acerca das “crenças dos professores”, Bauch (1984, cit. por Zabalza, 1994) refere dois tipos, distintos em função da sua orien-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

tação: as crenças controladas, cujo papel consiste em garantir a eficácia do currículo, e as crenças participantes, segundo as quais o currículo e a função da escola vai para além da socialização e os objectivos a desenvolver são marcadamente educacionais. As crenças variam também em função da maior ou menor estabilidade e interiorização no sujeito: “umas crenças são mais vulneráveis do que outras à pressão da informação exterior” (Bauch, 1984, cit. por Zabalza 1994, p. 42).

O processo que origina a identidade do professor subentende, portanto, a indissolúvel união entre o professor como pessoa e o professor como profissional. As implicações desta identificação são óbvias: não se pode exigir que um professor vá para além das possibilidades e limites pelos quais foi educado, não sendo possível que abandone as suas crenças e se liberte do seu carácter quando realiza as suas actividades docentes. Trata-se, afinal, de pensar sobre o modo como uma determinada pessoa se relaciona com a profissão.

Um dos estudos sobre as crenças dos professores é o de Gohier *et al.* (2001). Estes autores consideram que a identidade profissional docente “é um processo dinâmico e interactivo de construção de uma representação de si enquanto professor” (p. 8), que compreende duas dimensões – a representação de si como pessoa (conhecimentos, crenças, atitudes, valores, projectos, aspirações) e as representações dos professores e da profissão, que compreendem cinco componentes, relativas:

- ao trabalho (conhecimentos, capacidade de reflexão, de articulação teoria-prática, autonomia e capacidade de auto-avaliação);

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- às responsabilidades (conhecimento da deontologia profissional, sentido e deliberação éticos);
- aos alunos (capacidade relacional, empatia, congruência, conhecimento dos mecanismos psicológicos, conhecimento de capacidades, limites e valores);
- aos colegas e ao corpo docente (colegialidade, sentimento de pertença a um grupo, competência dialéctica e capacidade de trabalhar em grupo);
- à escola como instituição social (conhecimento das necessidades sociais e da cultura, capacidade de se afirmar e competência argumentativa).

Relativamente à primeira dimensão enunciada, Garcia (2009) estabelece três categorias de experiências que influenciam as crenças e os conhecimentos que os docentes têm acerca do aprender e ensinar:

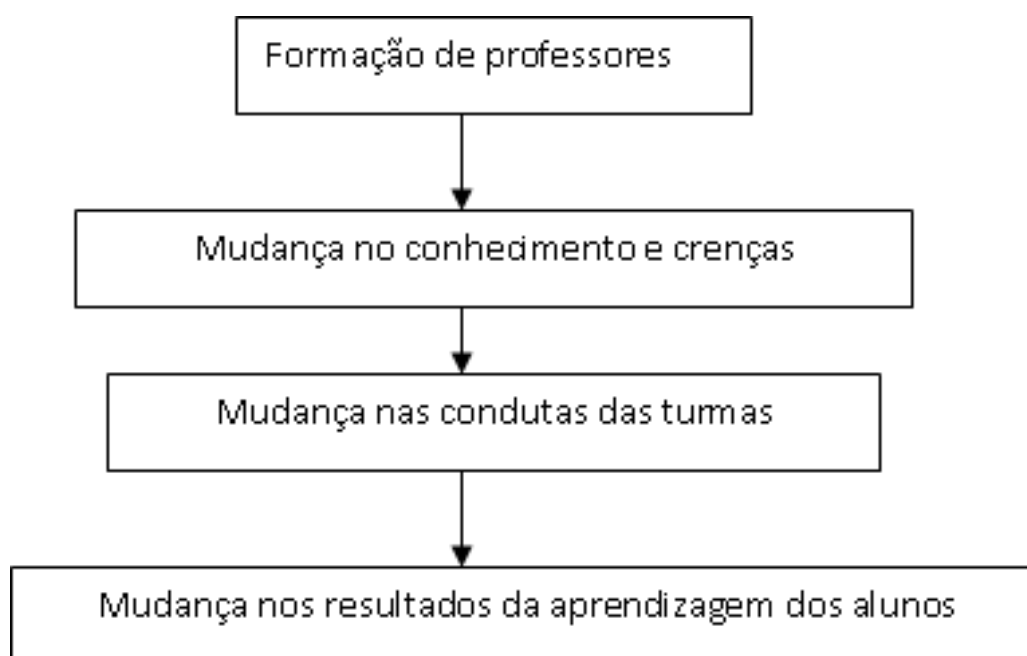
- as experiências pessoais, que incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, tais como a família, a cultura, a origem socioeconómica e étnica, o género e a religião;
- a experiência baseada em conhecimento formal, isto é, o conhecimento entendido como aquele que é trabalhado na escola, nomeadamente as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar;
- a experiência escolar e de sala de aula, que inclui as experiências vividas enquanto aluno, que contribuem para formar uma representação sobre o que é ensinar e acerca do trabalho do professor.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

As investigações que temos vindo a referir têm procurado explicar os processos que visam promover o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional docente. O modelo que está implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional compreende as etapas representadas na Figura 3, que adaptámos do modelo conceptualizado por García (2009).

Figura 3-Modelo implícito do desenvolvimento profissional docente de Garcia



Fonte: Garcia (2009, p. 16) (adaptado)

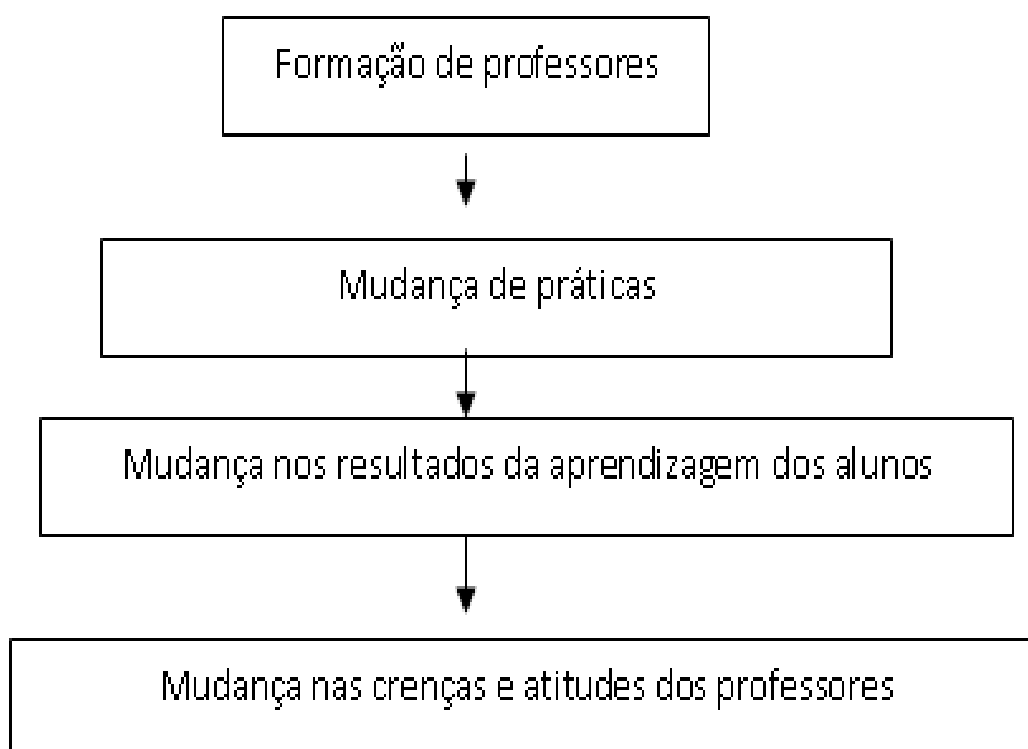
De acordo com este modelo, a formação conducente ao desenvolvimento profissional determina mudança nos conhecimentos e crenças dos professores e estas mudanças definem uma alteração das práticas docentes com as turmas e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Guskey e Sparks (2002), por seu lado, conceberam outro modelo, segundo o qual os professores mudam as suas crenças não como consequência da sua participação em actividades de desenvolvimento profissional, mas pela confirmação, na prática, da utilidade e exequibilidade do que querem desenvolver. Tal modelo, após a nossa adaptação, dá corpo à Figura 4 .

Figura 4-O modelo implícito do desenvolvimento profissional docente de Guskey e Spark



Fonte: Guskey e Spark (2002, p. 16) (adaptado)

Como se pode verificar, este modelo é idêntico ao anterior, embora divirja dele na localização temporal dos diferentes momentos de mudança. Assim, a formação visando o desenvolvimento profissional começará por determinar mudanças nas práticas, que

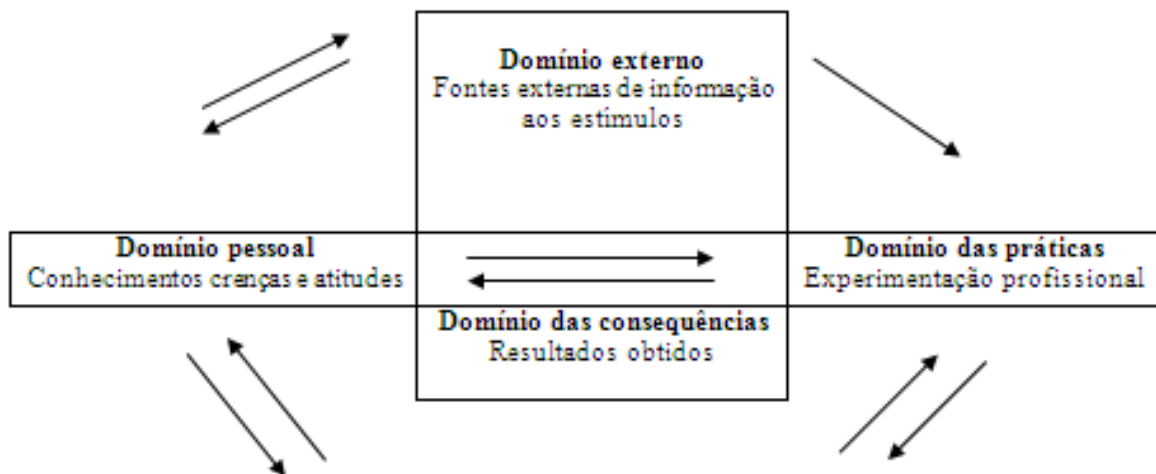
Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

redundarão em melhoria dos resultados dos alunos, que terão como consequência uma mudança nas crenças e nas atitudes dos professores.

Clarke e Hollingsworth (2002) criticam ambos os modelos, porque os consideram lineares e porque, na sua opinião, não representam a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores, propondo um novo modelo não linear, que apresentamos na Figura 5.

Figura 5-Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional



Fonte: baseado em Clarke e Hollingsworth (2002, p. 17) (adaptado)

Segundo este modelo, a mudança ocorre através da mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro âmbitos ou domínios: o pessoal, o das práticas de ensino, o das consequências na aprendizagem dos alunos e o do domínio externo. Para estes dois autores, o desenvolvimento profissional produz-se tanto pela reflexão dos docentes como pela aplicação de novos procedimentos.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Por seu turno, Cochran-Smith e Lytle (1999 e 2002) diferenciaram o conhecimento para o ensino, tendo em consideração a origem, o processo e o papel dos professores no processo de produção desse conhecimento, e estabeleceram diferenças entre o conhecimento *para* a prática, o conhecimento *na* prática e o conhecimento *da* prática. Quanto ao primeiro, entendem que é aquele que serve para organizar a prática e conhecer mais (conteúdos, teorias educativas e estratégias instrucionais). Nesta perspectiva, a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas de ensino. No que ao segundo diz respeito, a ênfase da investigação sobre aprender a ensinar tem sido colocada na procura do conhecimento na acção, assim o conhecimento emerge da acção, das decisões e juízos que os professores tomam. Relativamente ao último, o conhecimento é construído de forma colectiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa.

Também, e ainda no sentido de melhor compreendermos os diferentes contextos onde trabalham os professores e o seu significado no ensino e na aprendizagem, refira-se, de acordo com Santos (2000), um estudo realizado, em 1989, pelo *Center for Research on the Context of Secondary School Teaching's*. Dos resultados desse estudo, que se desenvolveu durante três anos em dezasseis escolas, sobressai que os professores discriminam o seu sentido de eficácia profissional, fazendo-o depender da relação que têm com os seus alunos, em cada turma, de aula para aula, porque “o sentido da eficácia do professor não é um traço global mas sim é construído em termos das diferenças entre as diversas características das suas turmas” (McLaughli, 1993, cit. por Santos, 2000, p. 88).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Ainda segundo o estudo que estamos a referir, os professores sentem os alunos muito sobrecarregados e distraídos, sendo várias as causas desta situação (disfunções familiares, pressões dos pais e responsabilidades extra-escolares, entre outros aspectos).

Segundo o mesmo estudo, os professores encontram diferentes tipos de resposta para os problemas detectados com os alunos, que são organizados em três dimensões:

- permanência do padrão tradicional – com estes professores os alunos não tradicionais não têm sucesso;
- baixas expectativas sobre os objectivos de desempenho a atingir – com estes professores os alunos aprendem menos;
- práticas pedagógicas adaptáveis - os professores que a elas recorrem procuram adaptar as suas práticas aos interesses e características dos alunos de hoje.

Os professores dos dois grupos inicialmente referidos tendem para a amargura e para o desejo de se reformarem. Os do último grupo para a procura e adaptação das suas práticas, o que se constitui como um *input* no interesse pela profissão.

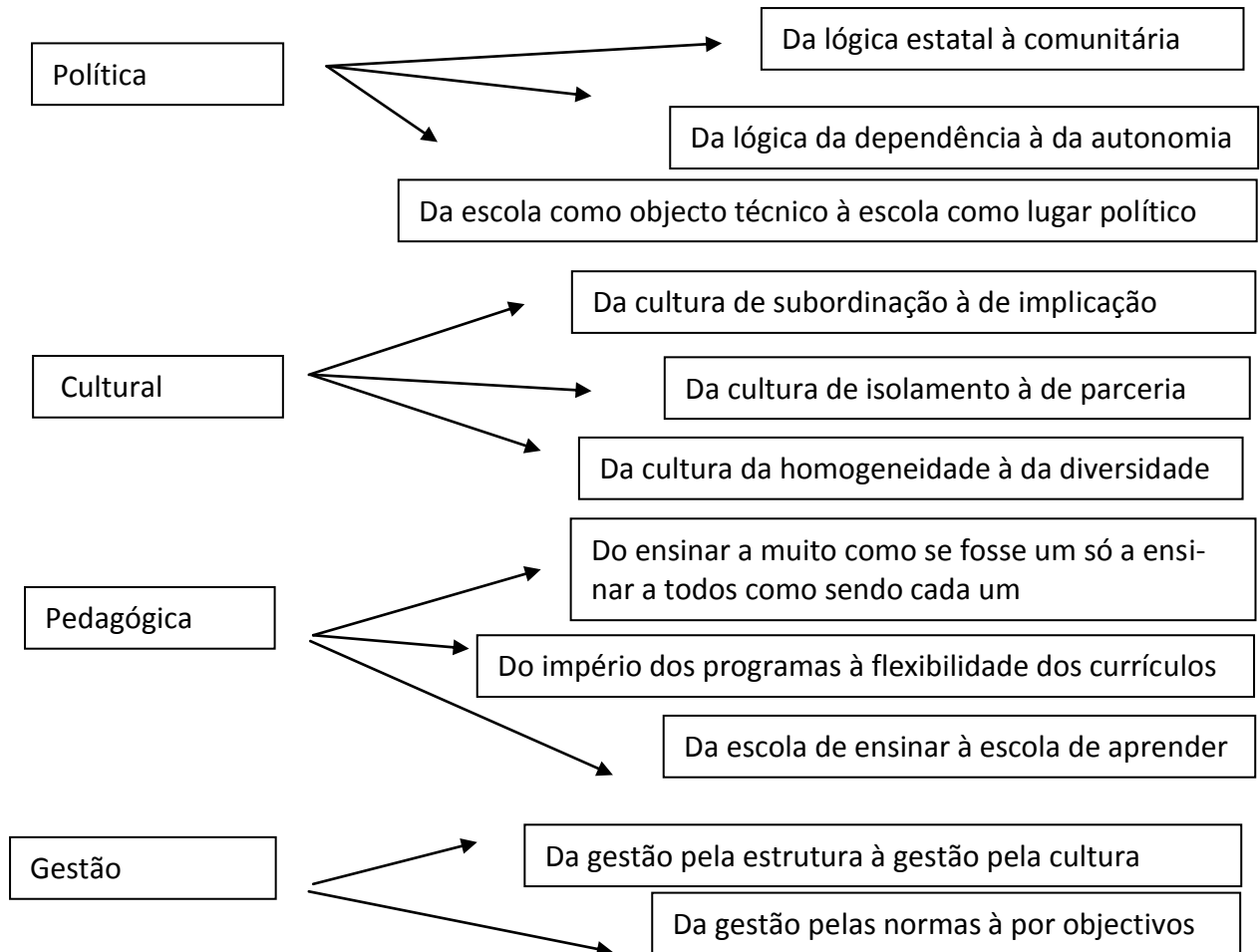
Se há autores que se referem às mudanças operadas nos professores, Barroso (2005), entre outros, estuda as mudanças da escola e as suas repercussões nos docentes. Partindo do pressuposto que a escola está organizada em torno da classe, aquilo que era um conjunto de alunos transforma-se num padrão organizativo que durante vários anos constituiu, segundo ele, o paradigma vigente. Persiste a filosofia de tratar todos como iguais ou um só. As práticas pedagógicas, o trabalho dos professores e, na generalidade, o trabalho para uma média, para um aluno médio.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Neste contexto, detenhamo-nos na análise da Figura 6, em que Barroso sistematiza as dimensões de mudança da escola.

Figura 6- Dimensões da mudança da escola



Fonte: Barroso (2005, p. 89) adaptado

Neste plano, Barroso (2005) afirma que a cultura da homogeneidade conduziu a fenómenos de exclusão e de dificuldades acrescidas. Progressivamente, ainda na sua perspectiva, passou-se de um sistema escolar para um sistema de escolas e de uma política educativa nacional para políticas educativas locais, o que determina que “a autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias lógicas de interesses que é preciso saber articular” (Barroso, 1996, p.186).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

No que se refere à organização pedagógica e à gestão, mais do que procederem à substituição de modelos, as medidas que visam a mudança da escola pretendem criar as condições para uma auto-reestruturação da mesma, passando de uma escola de ensinar à escola de aprender, centrada numa gestão por objectivos e não por normas.

Ainda segundo Barroso (2005), as mudanças podem criar as condições para que as escolas possam reconciliar professores, pais e alunos, sendo necessário reforçar a dimensão institucional de cada escola através da definição de um projecto comum que funcione como quadro de acção para os indivíduos na organização. É a passagem da escola como simples organização para a escola comunidade.

Esta problemática das mudanças na escola, como refere Nóvoa (1995), utilizando a terminologia de “modernização do sistema educativo”, deve também passar pelo entendimento da escola como lugar de formação.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

1.Introdução

As transformações produzidas pelos processos de globalização, que envolvem a economia e as estruturas políticas e sociais têm contribuído, também, para inúmeras reformas educacionais, as quais têm repercussões na formação e no trabalho docente, determinando um novo clima de escola, modificações na cultura do desempenho docente e alterações nas relações dos professores com suas actividades quotidianas.

Menze (1981) afirma que existem três tendências distintas no que respeita ao conceito formação. De acordo com a primeira, é impossível utilizar o conceito de formação na acepção de técnica, devido, fundamentalmente, à tradição filosófica que lhe está subjacente; uma segunda tendência é a de se utilizar o conceito de formação para identificar conceitos múltiplos e, por vezes, contraditórios, que se referem a múltiplas dimensões: formação do utente, formação de pais e formação sexual, por exemplo; a terceira tendência, aquela com que o investigador se identifica, baseia-se em que a formação não é nem um conceito geral, que englobe a educação e o ensino, nem tão-pouco está subordinado a estes. Para ele, a formação é uma acção realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos.

Berbaum (1993), por seu lado, propõe que se utilize o conceito de formação quando são referidas acções com adultos, uma vez que se trata de uma acção que se destina à aquisi-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

ção de saberes e de “saberes-fazer” mais do que de “saberes-ser”, que é mais formal quanto à sua organização. Para Ferry (1993), é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação.

Em síntese, podemos afirmar que a formação compreende duas grandes dimensões ou campos – a inicial e a contínua – ambas consubstanciando, pelo menos para alguns autores, o que se convencionou chamar de formação ao longo da vida.

2. Processos de formação

García (1999) caracteriza a formação como um processo sistemático e organizado, tanto para quem está a estudar para ser professor, como para aqueles que já têm alguns anos de ensino, aceção que engloba a formação inicial e a formação contínua, expressando assim o seu pensamento:

“A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (p.26).

A formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do seu objecto (a formação que se oferece e organiza, exteriormente ao sujeito) ou do res-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

pectivo sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal). Formar-se, para este autor, nada mais é do que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado.

O facto da formação ter uma componente pessoal não pode levar a pensar que esta se realiza exclusivamente de uma forma autónoma. Debesse (1982) distingue três áreas de formação (a autoformação, a heteroformação e a interformação), caracterizando-as do seguinte modo:

“A autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a interformação define-se como “a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da “equipa pedagógica” tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (p.19 - 20).

Tomando estes aspectos como referentes, podemos afirmar que o objectivo da formação inicial e até da formação contínua é, segundo Braga e Bizarro (2004), a mudança cognitiva, aos diferentes níveis (desenvolvimento do *ego*, desenvolvimento moral e conceptual), com vista a atingir estádios superiores de desenvolvimento. Esse objectivo, configura-se, na acepção de Elbaz (1983, cit. por Braga e Bizarro 2004, pp. 296-297), pelo desenvolvimento do saber prático do professor, que compreende cinco categorias: saber de si próprio (*do self*), do meio, do conteúdo, do desenvolvimento do currículo e da formação.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Neste âmbito, será fundamental perceber/reflectir sobre o que é questionado por alguns investigadores:

- O que será possível conseguir na formação inicial e o que deverá ficar para mais tarde, ou seja, para a formação contínua? (Fuller, 1975)
- A formação inicial deverá centrar-se nos problemas e necessidades imediatas sentidas pelos professores principiantes ou deverá ir além dessas questões imediatas? (Veeman, 1984)
- Que papel pode a formação inicial ter na prevenção de uma entrada difícil na prática e que evite colocar o professor em maior risco de uma crise de motivação, numa fase posterior da sua carreira? (Huberman, 1989)

Outra questão determinante é a das teorias e/ou paradigmas da formação. Neste campo, García (1999), referindo investigadores como Mentze (1980), Zabalza (1990) e De la Torre (1992), indica três teorias da formação:

- a teoria da formação formal, que concebe a estruturação do conhecimento do indivíduo através de conteúdos que o tornem capaz de aprender a aprender, porque a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais;
- a teoria da formação categorial, em que o processo de formação é concebido como um processo dialéctico;
- a teoria da formação técnica, que procura responder à situação da sociedade real, alheando-se do humanismo e defendendo que, através da formação, o indivíduo aprende continuamente.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Por seu lado, segundo Zeichner (1983), são quatro os paradigmas da formação de professores (Figura 7).

Figura 7-Os quatro paradigmas de formação de professores, segundo Zeichner



Fonte: Zeichner (1983, cit. por García, 1999, p. 32).

São eles:

- o paradigma condutista ou comportamentalista, em que a formação tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem;
- o paradigma personalista, segundo o qual os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores;
- o paradigma tradicional-artesanal, em que o ensino é visto como arte e os professores como artífices;
- o paradigma orientado para a indagação ou reflexivo, baseado no pressuposto

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

de que não há receitas e que cada professor e cada contexto educativo são únicos e irrepetíveis.

Outra perspectiva significativa é a de Schön, conhecido pela sua conceptualização dos professores como práticos reflexivos. Schön (1987) critica o paradigma da racionalidade técnica e propõe uma epistemologia da prática assente nas competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. É neste contexto que propõe noções fundamentais como as de conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção.

O conhecimento na acção é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção. Schön refere que é um *know-how* inteligente, que se manifesta em descrições, como construções pessoais, de carácter estático, porque diferidas no tempo.

Se reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformularmos o que estamos a fazer, enquanto estamos a realizá-lo, estamos perante um fenómeno de reflexão na acção.

Se reconstruirmos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a acção. Segundo Schön, estes dois momentos de reflexão têm valor epistémico e tê-lo-ão ainda mais se sobre eles exercermos uma outra actividade que os ultrapassa: a reflexão sobre a reflexão na acção. Esta ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

soluções.

Schön, ao analisar a actividade profissional, revaloriza o conhecimento que brota da prática e desafia os profissionais não a seguirem as rotinas, mas a darem resposta a novas questões, através de novos saberes e novas técnicas. É um conhecimento contextualizado numa perspectiva construtivista e não situada numa visão objectivista e objectivante, como a que subjaz ao racionalismo técnico.

De acordo com estes princípios, não se trata apenas, de acordo com Rodrigues e Esteves (2009), de preparar o professor para um exercício técnico-pedagógico, mas para o desempenho de um papel activo, mais interveniente e global, no quadro da formação pessoal e psicossociológica. Segundo Ponte (1995), é a essa preparação que é preciso dar um lugar central na formação, perspectivando-a também na formação contínua.

Esta importância manifesta-se, de igual modo, nas orientações da “Estratégia de Lisboa” que motivaram para a discussão do problema da educação/formação num contexto da aprendizagem ao longo da vida. O relatório do programa de trabalho “Educação e Formação 2010” (2005) privilegia a formação ao longo da vida.

Algumas investigações sobre o desenvolvimento do professor, citadas por Guimarães (2006), estudaram a questão do aprender a ensinar e evidenciam que o conhecimento mobilizado pelo professor na sala de aula não se reduz ao adquirido na sua formação inicial. Na verdade, na aprendizagem como aquisição de conhecimento da prática, há que considerar as seguintes perspectivas: a da procura de autenticidade, a da ideia de que saber mais leva a uma prática mais eficaz e a de que o conhecimento tende a ser encarado como formal, proposicional, declarativo e de natureza teórica.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Em termos caracteriais, a formação de professores tende a ser normativa, deliberativa e racional e a ser sustentada pela investigação acerca das práticas dos professores (Nóvoa, 1992b). No que se refere à aprendizagem como aquisição de conhecimento na prática, é enfatizado o conhecimento em acção. Os investigadores que possuem esta visão sobre a aprendizagem do professor procuram conhecer aquilo que ele sabe, pois é o saber do professor que orienta e influencia a sua acção. Os autores que têm outra perspectiva, a da aprendizagem como aquisição de conhecimento da prática, atribuem-lhe um carácter local particular e mesmo trivial, e assim a hegemonia do conhecimento dito científico permanece face ao estatuto inferior atribuído ao conhecimento do professor.

Procurando os aspectos comuns nas perspectivas apresentadas sobre a aprendizagem do professor, criadas por Cochran-Smith e Lytle (1999), verifica-se que o conhecimento está na base da sua definição. Todas valorizam a prática do professor como uma actividade predominantemente intelectual e partem das seguintes premissas: o conceito de conhecimento serve para captar adequadamente o trabalho de professor e a actividade de ensinar; o conhecimento cobre o universo do conteúdo do desenvolvimento do professor; e o processo de se tornar professor não pode restringir-se a processos de aprendizagem.

O desenvolvimento do professor para além de ser multidimensional, profundamente idiossincrático e contextual (em termos de espaço e tempo) envolve mais do que mudanças no seu conhecimento, envolve transformações na globalidade da sua pessoa.

Cortesão (2007), a este propósito, refere a importância dos professores valorizarem fre-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

quentemente actividades de reflexão crítica de formação, de leitura, de pesquisa sobre a sua prática e de situações de debate interpares. E acrescenta que todas estas práticas devem ser desenvolvidas num clima de vigilância crítica, dado que, assim, o professor pode sentir-se agente social activo, no contexto da sua profissão.

A necessidade, repetidamente reconhecida, de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos levou, segundo a perspectiva de Day (2001), a que as políticas nacionais se centrassem na qualidade dos professores e do ensino na sala de aula. Neste contexto, eis uma observação feita por Barth (1996) sobre o lugar da aprendizagem na vida dos professores:

“ os aprendentes vorazes são aqueles professores que se encontram no início da carreira, professores no seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício. A curva da aprendizagem mantém-se elevada durante três ou quatro anos, altura em que a vida do professor se torna altamente rotinada e repetitiva. A curva da aprendizagem toma-se plana. Os anos repetem-se: o próximo Setembro é igual ao Setembro anterior. Muitos observadores afirmam que os professores, depois de cerca de dez anos, acomodados e esgotados, tomam-se resistentes à aprendizagem. A curva da aprendizagem desce. Após vinte e cinco anos de vida na escola, muitos educadores tornam-se ‘exaustos’ A curva da aprendizagem já não existe... Parece que a vida na escola é tóxica para a aprendizagem do adulto. Quanto mais tempo se mantiver lá, menor será a aprendizagem. É incrível!” (Barth, 1996, pp.28-29)

Muitas oportunidades-relâmpago de formação não satisfazem as necessidades intelectuais e de motivação, a longo prazo, dos próprios professores e não se relacionam com os propósitos morais essenciais que se situam no centro do seu profissionalismo, nem vão, ainda, directamente ao encontro das necessidades daqueles que procuram melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos em contextos de mudança.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Sobre a formação contínua, Perrenoud (2000) refere que esta deve acompanhar as transformações identitárias. Hoje em dia, as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas na formação contínua. Ter competência para administrar a sua própria formação, hoje, segundo este autor, “é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo” (2000, p. 158). Perrenoud distingue cinco componentes principais dessa competência: saber explicitar as práticas; estabelecer o seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projecto de formação comum com outros; envolver-se em tarefas de ensino ou do sistema educativo e acolher a formação dos colegas que nela participam.

Ainda segundo Perrenoud (2000), na sua abordagem sobre formação contínua, “formar-se não é fazer cursos; é aprender, é mudar a partir de diversos procedimentos pessoais e colectivos de autoformação” (p.160). Enumeremos alguns dos procedimentos que ele refere como formativos: a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipa, a participação num projecto de instituição, a reflexão pessoal ou a discussão com os colegas. A prática reflexiva é, aliás, uma fonte de aprendizagem e de regulação. E deveríamos colocar esse mecanismo ao serviço de um exercício metódico, de uma prática reflexiva como um caminho para a autoformação, a inovação e a construção de novas competências e de novas práticas.

Por outro lado, Serralha (2007), como Wells (2001), refere que os professores criam comunidades porque têm a convicção de que uma acção conjunta se pode constituir num potencial transformador dos membros que nela participam. Uma associação de professo-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

res que tem uma forte dimensão formativa é o Movimento da Escola Moderna (MEM). Os professores do MEM acreditam num modelo cooperado de apoio à profissão “na urgência de lhe dar sentido e lhe acrescentar valor moral” (Serralha, 2007, p.138). Trata-se de uma pedagogia que mantém todos os actores implicados num processo de desenvolvimento que não tem fim.

Na mesma linha, podemos ainda citar o “movimento” dos chamados *teacher centers* (Mertens, 1982), que procura criar um sistema institucional de apoio aos professores em exercício. Embora alguns autores dentro desta linha procurem propor esquemas em estádios para descrever o desenvolvimento dos professores, a principal contribuição deste movimento tem sido a sua proposta de um sistema de apoio aos professores em serviço que potencie o seu desenvolvimento profissional com, nomeadamente, as seguintes características: disponibilidade para dar uma resposta concreta às necessidades imediatas dos professores; rapidez no fornecimento dessa resposta; grande acessibilidade dos centros, em termos de locais e horários; variedade de opções disponíveis; flexibilidade no formato do apoio concedido; atitude de disponibilidade e ajuda por parte do pessoal; e facilidade de comunicação e partilha de uma linguagem comum com os professores.

Lopes e Ribeiro (1995, cit. por Sarmiento, 2009), que estudaram a aprendizagem em contextos pouco formais, consideram que as identidades são construídas de uma forma cooperada entre os actores sociais e, por isso, são reversíveis e reconstrutíveis, daqui decorrendo a importância formativa do trabalho interpares.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

No entanto, a maioria dos professores trabalha isoladamente durante grande parte do tempo e as oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas, situando-se quase sempre ao nível da planificação e não da análise das próprias práticas.

Neste sentido, o desenvolvimento do professor ao longo da vida deve considerar aspectos psicológicos, bem como as suas histórias pessoais de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, o seu saber-fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos do seu trabalho: o saber-fazer e as experiências dos professores; o seu conhecimento; a sua competência; a sua capacidade profissional; e as fases do seu desenvolvimento.

Um trabalho que aborda de forma inovadora a aprendizagem ao longo da vida e as questões dos contextos de vida dos professores é o de Sarmento (2009), que privilegia a “voz” dos próprios sujeitos da acção, ou seja, a dos professores.

O autor faz uma abordagem à forma como se constrói a profissão com recurso à família e como, sobretudo as professoras, recrutam as memórias da sua infância. A família, na sua perspectiva, é também tida como muito influente em decisões que exigem esforços de conciliação entre a vida pessoal e a vida profissional.

Outro aspecto estudado por Sarmento (2009) é o da aprendizagem da profissão quando há mobilidade profissional. Esta mobilidade, na voz das professoras, produz um envol-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

vimento profissional precário, levando a que algumas dimensões da profissão não se desenvolvam. No entanto, o trabalho de envolvimento com os pais e com as comunidades exige a construção de empatia e de confiança, no entendimento de que a acção educativa é um projecto de todos.

A aprendizagem da profissão com os pares é também abordada por Sarmento (2009), que considera os pares como um fórum muito importante para a aprendizagem da profissão e uma forma de combater o isolamento que se desenvolve particularmente em contextos de reduzida dimensão. Neste plano, refere que, de acordo com o seu estudo, antes da inscrição/filiação numa associação, é referida, muitas vezes, pelos próprios a vantagem dos professores trabalharem com colegas.

As aprendizagens da profissão, na escola, são ainda referidas por Sarmento (2009), porque, justifica, a maior parte do tempo da vida dos professores é passada na escola, primeiro enquanto alunos, depois como professores. Algumas destas aprendizagens são realizadas por identificação, outras por confronto. Até a escolha da profissão é, muitas vezes, justificada pela socialização prévia.

O investigador em causa explora também a situação da aprendizagem da profissão com as crianças. Para ele, o principal contexto de vida onde os professores fazem aprendizagens profissionais é o espaço de relação que as suas turmas constituem. O seu projecto de vida é um processo de formação pessoal-profissional construído com as crianças e com as comunidades.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A formação para o exercício da profissão de professor não se pode, portanto, limitar às dimensões técnicas e tecnológicas, porque os professores são pessoas que se formam nos seus diversos contextos vivenciais, ao longo da vida. “Formar é formar-se” (Nóvoa, 2002, p.9), pelo que as experiências de cada docente nas posições que assume nos diferentes contextos e, sobretudo, a reflexão que produz sobre essas mesmas experiências são sempre significativas e influentes na sua forma de ser professor, seja por continuidade, seja por oposição a determinadas posturas.

Os professores identificam como contextos influentes na sua forma de ser professor: a família, os amigos, a escola de formação inicial e os pares com quem se associam informalmente, apesar das práticas associativas não serem muito comuns.

No plano da formação, o movimento da educação permanente representou, para Canário (2003), um dos poucos momentos significativos de crítica à reforma escolar, que se reveste, na sua opinião, de cinco características essenciais:

“a primeira é a de instituir uma modalidade de aprendizagem em ruptura com a experiência; a segunda é encarar a relação entre a teoria e a prática como registo de aplicação e de transferência; a terceira consiste em desvalorizar a inquirição, privilegiando as respostas por oposição às perguntas; a quarta reside em privilegiar a repetição de informações; a quinta é a tendencial alienação do trabalho escolar pela sua exterioridade, relativamente ao sujeito” (p.204).

Em oposição a estas características, advoga o mesmo a inovação nos processos educativos e formativos, nas dimensões do indivíduo, da organização e da concepção das situações educativas.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

No que se refere à dimensão individual, aparecem as formas de alternância entre o experiencial e o simbólico; em segundo lugar, a construção de processos de aprendizagem que reconhecem o valor do erro e aceitam que a aprendizagem supõe um estágio inicial de confusão; em terceiro lugar, a aprendizagem passa a basear-se na produção de saberes. A nível organizacional, trata-se de procurar a inserção social da formação, o que exige considerar as competências como uma construção. Por fim, ao nível da concepção dos processos de educação e de formação, trata-se de encarar a educação e a formação como partes de um processo.

Também neste plano conceptual, Bell e Gilbert (1996) realizaram estudos que perspectivaram o desenvolvimento docente como forma de promoção humana. Desta forma, cada professor poderá optar por ter uma postura aprendente, elegendo o desenvolvimento profissional como uma aprendizagem e não como um processo de remediação. As iniciativas de desenvolvimento profissional devem, assim, ajudar os professores “a adquirir e desenvolver estratégias de ensino e técnicas que promovam, com eficácia, a construção activa do significado das aprendizagens dos alunos e a respectiva auto-regulação (Morais e Medeiros, 2007, p. 35).

3. Formação inicial

Considerando, embora, que a formação deve ser um processo contínuo, ao longo de todo o percurso profissional dos professores, tomemos, para reflexão explicativa, os dois subsistemas em que tradicionalmente a formação docente é considerada: a formação inicial e a formação contínua.

3.1. Perspectiva histórica

Detenhamo-nos, agora, no processo diacrónico que nos conduz à actualidade do sistema da formação dos professores no nosso país, para sua melhor compreensão.

Nas primeiras décadas do século XIX, a sociedade portuguesa vivia uma situação complicada devido a guerras e conflitos. O sistema de ensino de então, criado no século XVIII, registava algumas inovações como, por exemplo, a criação de uma rede de escolas militares de primeiras letras. Em 1820, a revolução liberal procurou melhorar o sistema e, para isso, aumentou o número de escolas e melhorou as condições dos professores e das suas carreiras profissionais.

Ao longo do século XIX, a maioria dos professores das escolas das primeiras letras não tinha formação pedagógica e, até 1901, podia-se ser professor de duas formas: se se frequentasse a Escola Normal ou se possuísse habilitação para o magistério primário ou, ainda, se se realizasse um exame público de habilitação ao magistério primário. No ensino secundário, os professores não tinham formação pedagógica. Era-lhes exigido que fizessem prova de que possuíam conhecimentos necessários para a disciplina que pretendiam leccionar.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Até ao final do século XIX, o número de professores formados continuou a ser muito baixo. No entanto, nas Escolas Normais, os avanços da pedagogia estavam a influenciar a formação de professores. No que se refere ao ensino secundário, acaba por se estabelecer um novo quadro de exigências para a docência. O movimento republicano e o movimento anarquista, em 1886, chegam a um ponto comum de reflexão que lhes permite afirmar que a educação é a via para o progresso da humanidade. Esta tónica vai unir estes dois movimentos até à implantação da República, em 1910.

Com o advento da República, nasce um novo ambiente e a Escola Oficina nº1, na Graça, em Lisboa, passou a identificar-se com a Escola Nova. A primeira preocupação do regime republicano foi criar professores fiéis às suas ideias e só posteriormente houve preocupação com a pedagogia. Os cursos de reciclagem foram criados em 1919 e, posteriormente, os cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Sobrevinda a mudança de regime, ocorrida em 1926, o Estado Novo vai basear a sua política educativa na separação dos sexos e na divisão entre ensino técnico e liceal, na diminuição dos anos da escolaridade obrigatória, no reforço das inspeções, na desqualificação académica e na degradação do estatuto económico dos professores. Em 1928, o salário de um professor do ensino primário é um terço do vencimento de um docente do secundário e um quarto do auferido por um professor universitário, situando-se, mesmo, nas categorias inferiores dos funcionários públicos. Em 1935, os professores primários tinham um salário inferior aos funcionários de 3ª classe, sendo equiparados às dactilógrafas e contínuos e a vida foi-se-lhes tornando cada vez mais difícil, até porque não recebiam praticamente nada da segurança social.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Em termos legais, o Decreto-Lei nº 18973, de 16 de Outubro de 1930, extinguiu as Escolas Normais Superiores e criou, em sua substituição, nas Faculdades de Letras, a Secção de Ciências Pedagógicas.

Por seu lado, as Escolas do Magistério estiveram encerradas de 1936 a 1942. Em 1936, o ministro Carneiro Pacheco considera que uma formação de três anos, minimamente cuidada, era uma perda de tempo, de dinheiro e de inteligência e, por isso, decidiu o encerramento daqueles estabelecimentos. Muitas escolas primárias foram substituídas por postos escolares, à responsabilidade de regentes escolares, e o número de professores com uma formação adequada não deixou de diminuir.

Com o 25 de Abril de 1974, a formação inicial de professores passou a constituir um domínio prioritário e para as Escolas do Magistério, que tinham sido das instituições mais perseguidas e depreciadas pelo regime anterior, foram nomeados novos directores, capazes de as orientar segundo uma óptica democrática. Após uma primeira reestruturação curricular, para o ano de 1974/75, a formação dos professores do ensino primário foi posteriormente aumentada de dois para três anos e os Planos de Estudos passaram a procurar traduzir, em termos curriculares, as novas opções. Neste contexto e ao abrigo do regime das chamadas experiências pedagógicas, as Escolas do Magistério iniciaram uma formação que procurava um apetrechamento científico minimamente compatível com a dignidade docente, desde a auto-organização à volta de problemas concretos de natureza escolar ou extra-escolar, até à criação de esquemas de colaboração com entidades e organismos exteriores à escola.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Foi, então, começando a tomar corpo uma nova concepção do papel do professor. Esse novo papel norteou a reestruturação curricular com a introdução nos planos de estudo de “actividades de contacto” com a realidade social e educativa, com os alunos, professores e escolas nos seus contextos de vida, das ciências sociais e de disciplinas optativas, facilitando o estudo de temas actuais e a abertura das Escolas do Magistério à comunidade, aos problemas e questões da profissão e da própria sociedade, num espírito de mudança.

Para Benavente (1989), há uma relação entre formação e mudança, pelo que considera quase obrigatório abordar a questão da formação quando se fala de mudança e de democratização, embora ela não seja a “varinha mágica” para a solução de todos os problemas. A propósito, assegura que:

“as mudanças pessoais, assim como as institucionais, articulam-se dialecticamente; não é nunca uma ligação unívoca. Isto quer dizer que os processos de mudança se desenrolam sempre num contexto, e que este será um elemento de facilitação ou de dificuldade dos mesmos processos. Se um contexto se altera e as pessoas se acham sistematicamente confrontadas com os mesmos limites, os seus processos de mudança terão uma história diferente do que se houver movimento dialéctico entre as pessoas e os sistemas institucionais e sociais nos quais agem e interagem” (Benavente, 1989, p.308).

No contexto das alterações introduzidas no sistema educativo pelo 25 de Abril, no início da década de 80, foram criadas, nas sedes de cada Distrito, as Escolas Superiores de Educação (ESE), tendo-lhes sido cometida a formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores do ensino básico, configurando-se o propósito de implementar uma rede de formação regional. Então, os cursos de formação de professores do 1º ciclo

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

do Ensino Básico passaram a conferir o grau de bacharel, para, em 1998, passarem os seus detentores a possuir o grau de licenciatura.

3.2. Processo (s) de formação

Pensar a formação inicial de professores é importante no presente século, porque se exige, cada vez mais, mão-de-obra qualificada em processos paralelos ao desenvolvimento dos sistemas de educação e ensino.

Neste contexto, importa reflectir sobre o que tem sido a formação inicial dos professores, designadamente do 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB), nível educativo a que pertencem os sujeitos do nosso estudo, para melhor compreendermos a sua situação e atitude no início de carreira.

Um grupo de docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Fátima Pereira, Ana Maria Carolino, Rafael Tormenta e Cristina Sousa) desenvolveu um projecto que pretendeu estudar o impacto da formação inicial na identidade profissional de docentes do 1º CEB, seguindo duas vias metodológicas: uma relativa à recolha e análise de dados biográficos de professores formados nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX e outra respeitante à recolha e análise de documentos sobre formação inicial de professores, produzidos no mesmo período temporal.

Na análise dos dados utilizaram documentos escritos e discursos, tendo considerado quatro períodos:

- 1º: a primeira metade da década de 1970;
- 2º: a segunda metade da década de 1970;
- 3º: a década de 1980;
- 4º: a década de 1990.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Posteriormente, organizaram a informação em quatro dimensões, a saber: “Cultura e sociedade”, “Política educativa”, “Formação-profissionalização” e “Perfil do professor a formar”. Começamos por caracterizar a dimensão “Cultura e sociedade” (Quadro 4).

Quadro 4- Caracterização (por período) da dimensão "Cultura e sociedade"

1º período	2º período	3º período	4º período
<ul style="list-style-type: none">•Estratificação•Hierarquização•Autoritarismo•Repressão	<ul style="list-style-type: none">•Democratização Social•Dimensão transformadora da educação•Conhecimento como factor de emancipação social•Cultura de participação crítica	<ul style="list-style-type: none">• Competitividade• Modernização• Esvaziamento da dimensão ideológica (característica do período anterior)• Despolitização	<ul style="list-style-type: none">• Hierarquização• Competitividade• Formalismo• (Pretensa) neutralidade política

Fonte: Pereira *et al.* (2007, p. 324) adaptado

No que a esta dimensão respeita, o primeiro período caracterizou-se pela integração nos currículos de formação de uma concepção de “Cultura e sociedade”, hegemónica no regime totalitário, que orientava todos os procedimentos relativos à formação inicial dos professores, recrutamento dos “alunos-mestres”, de processos centralizados de avaliação e de relação educativa caracterizada pelo distanciamento e autoritarismo dos docentes das Escolas do Magistério Primário (EMP).

O segundo período representa uma ruptura com o período anterior sobre as concepções de “Cultura e sociedade”, sendo agora a aposta na democratização da sociedade, através duma educação transformadora, assente na participação crítica e no conhecimento como factor de emancipação social.

O terceiro período caracterizou-se, por um conjunto de pressões externas, sofridas pelo estado português e que tiveram repercussões na formação inicial de professores, nomea-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

damente a emergência da competitividade e a intenção de modernização, traduzida no reforço técnico da formação.

No quarto período, as EMP já tinham sido extintas e a formação inicial de professores do 1º CEB passara a ser feita pelas Escolas Superiores de Educação (ESE) e pelas Universidades, o que significou transformações nas formas de relação educativa e no *ethos* que caracterizava a formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Passemos, em seguida, a caracterizar o domínio denominado “Política educativa” (Quadro 5).

Quadro 5 - Caracterização (por período) da dimensão "Política educativa"

1º período	2º período	3º período	4º período
<ul style="list-style-type: none"> • Inculcação ideológica mitigada • Centralista, de tipo burocrático e autoritário • Estado decisor e repressivo • Fraco investimento na formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Inculcação ideológica explícita • Educação: expressão de liberdade • Democratização social como demanda à Educação • Estado “descentralizador» • Investimento na formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Extinção das EMP • Criação das ESE • Aprovação da LBSE • Estado decisor • Ruptura com as formas de inculcação ideológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Liberalização • Escola para todos (insucesso escolar e políticas de inclusão) • Estado regulador • Ambiguidades e contradições

Fonte: Pereira *et al.* (2007, p. 326) adaptado

No primeiro período, os currículos de formação inicial não reflectem mudanças. As EMP, que tinham sido encerradas em 1936, reabriram em 1942 com uma nova estrutura curricular. O plano de estudos então elaborado (Decreto-lei nº 32.243 de 5.09.1942),

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

para além de diminuir o tempo de formação para dois anos, retirou do plano anterior os conteúdos mais complexos e eventualmente mais problematizadores. Em 1960, definiu-se um novo plano de estudos (Decreto-lei nº 43.369, de 2.12.1960) que apenas introduziu alterações pontuais e que se manteve inalterado até ao 25 de Abril. Então, o estado não investia na formação e a educação visava, fundamentalmente, a reprodução do sistema.

No que se refere ao segundo período, há o reconhecimento de que os professores constituíam um grupo profissional privilegiado para instituir os ideais e princípios organizacionais de um estado socialista. Este reconhecimento originou um forte investimento na formação inicial. Os terceiros e quartos períodos caracterizam-se pela dificuldade em se identificar, nos documentos da época, aspectos relativos à política educativa, o que poderá relacionar-se com uma ruptura com as formas de inculcação ideológica que marcaram os períodos anteriores.

Ao longo da década de 1980, a extinção das EMP e a consequente criação das ESE representam uma alteração profunda no domínio da política educativa, que se integra num conjunto de mudanças que ocorreram durante esta década, designadamente a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que instituiu a escolaridade básica de nove anos e a formação de professores do 1º CEB de nível académico superior.

O quarto período caracteriza-se pelo estado ter deixado de ser a entidade responsável pela elaboração dos planos de estudo, assumindo antes uma função certificadora, através da criação de dispositivos de regulação e de aprovação das propostas elaboradas pelas diferentes instituições de formação.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

No que ao domínio “Formação-profissionalização” respeita, passemos à análise do Quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização (por período) da dimensão "Formação- profissionalização"

1º período	2º período	3º período	4º período
<ul style="list-style-type: none">• Baixa exigência académica• Formação pedagógica deficitária• Estereotípica (género)• Nível secundário• Exame de Estado	<ul style="list-style-type: none">• Valorização académica e profissional• Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão• Emergência da área de Ciências da Educação• Nível médio• Avaliação contínua	<ul style="list-style-type: none">• Intensificação da dimensão técnica• Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão• Pedagogia por objectivos• Nível médio• Avaliação sumativa	<ul style="list-style-type: none">• Academização• Autonomia institucional• Aprofundamento científico/disciplinar.• Intensificação do trabalho de pesquisa• Nível superior• Avaliação sumativa

Fonte: Pereira et al. (2007, p. 329) (adaptado)

Quanto a esta dimensão, os documentos referentes ao primeiro período remetem para um plano de estudos sensivelmente igual ao de 1942 e, por isso, ilustrativo da ideologia educativa salazarista. Apesar do ano de 1973 ter sido profícuo na promulgação de leis sobre a formação dos professores, o que caracteriza este período é a baixa exigência dos conteúdos científicos, a fragilidade da formação pedagógica e o seu carácter sexista - a existência da disciplina de Educação Feminina exclusivamente para as alunas e durante os três primeiros semestres da formação.

No segundo período, há uma transformação substancial no que se refere à formação-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

profissionalização destes docentes. O despacho do Ministério da Educação de 31-07-75 criou os cursos de magistério primário e infantil com a duração de três anos, aumentando, assim, o período de formação em um ano. No ano lectivo de 1977/78, de acordo com o despacho nº 52/77, de 17 de Maio (Diário da República, II série, nº 114), a habilitação de acesso às EMP foi alterada para o curso complementar dos liceus ou equivalente, sendo também alterado o plano de estudos do curso, que passa a integrar novas áreas do saber, designadamente a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia, a Linguística, a Literatura Infantil, a Teoria Dialéctica da História, a Psicopedagogia, a Educação Visual, o Movimento e Drama e, ainda, uma diversidade de disciplinas optativas. Utilizou-se, pela primeira vez, a designação de Área das Ciências da Educação, considerando-a a área a desenvolver com mais peso, pela sua importância para a formação do então professor primário.

A década de 1980 caracteriza-se, quanto à “formação-profissionalização”, pela continuidade do plano de estudos das EMP. Mantendo-se um currículo centrado na criança, emerge, neste período, uma lógica formativa de excessiva pré-determinação da prática profissional, convergente com a eleição da pedagogia por objectivos.

No 4º período, a formação inicial de professores do 1º CEB foi alterada de ensino médio para ensino superior o que implicou profundas mudanças curriculares. A característica mais relevante deste período, da “Formação-profissionalização”, relaciona-se com a académização da formação, com menor incidência (relativamente aos cursos das EMP) nas áreas de expressão e dos saberes centrados na criança e na sua educação.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Centremo-nos, agora, na dimensão “Perfil do professor a formar”, sendo a década de 1970 paradigmática das transformações sócio-educativas do 25 de Abril (Quadro 7).

Quadro 7- Caracterização (por período) do domínio “Perfil do professor a formar”

1º período	2º período	3º período	4º período
<ul style="list-style-type: none">• Baixa qualificação científica e pedagógica• Professor submisso e acrítico• Burocrata• Fiel à ideologia e aos valores do regime	<ul style="list-style-type: none">• Pedagogo• Intelectual crítico• Professor como agente de transformação social e cultural	<ul style="list-style-type: none">• Pedagogo• Técnico de planeamento educativo	<ul style="list-style-type: none">• Especialista e bivalente (PEB-1º e 2º ciclos)• Professor reflexivo e investigador

Fonte: Pereira *et al.* (1997, p. 331) adaptado

No domínio da formação académica, as mudanças nos currículos e no recrutamento, quer dos alunos quer dos docentes das EMP, elevaram o nível da formação inicial de professores. A análise desenvolvida no estudo que vimos a referir permite considerar que, no primeiro período, se pretendia formar um professor submisso, acrítico, burocrata, com baixa qualificação científica e pedagógica e fiel à ideologia e aos valores do regime político, então, em vigor.

Estas considerações fundamentam-se, nomeadamente, no tipo de documentos que os professores para o exercício da profissão tinham que entregar e dos quais relevamos a declaração relativa à não participação em associações secretas (Lei nº 1.901 de 21.05.1935, Diário do Governo, I série, nº115, de 21 de Maio de 1935) e a declaração a expressar fidelidade aos valores fundamentais do regime e assunção de uma posição anti-comunista

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

e de integração na ordem social estabelecida (Decreto-Lei nº 27.003, de 14.09.1936, Diário do Governo, I série, nº216, de 14 de Setembro de 1936). Acrescem a este aspecto os procedimentos de avaliação profundamente burocráticos, autoritários e totalmente hetero-determinados do curso.

Com a revolução de Abril e a instauração de democracia, todo o sistema vai ser profundamente alterado e, assim, o Decreto-Lei n.º 111/76, de 7 de Fevereiro, estabelece, quanto à formação dos regentes escolares e de outros docentes sem formação vindos das colónias, o seguinte:

- “O Ministério da Educação e Investigação Científica está empenhado numa renovação e reestruturação do ensino primário para que serão necessários professores científica e pedagogicamente preparados mas que os cursos intensivos criados pelo Decreto-Lei n.º 67/73, de 26 de Fevereiro, regulamentado pela Portaria n.º 140/73, da mesma data, e pelo despacho ministerial de 20 de Junho de 1973 não se têm revelado via eficiente para atingir a referida preparação;
- A solução dos problemas dos regentes escolares não deve afectar a qualidade do ensino a que têm direito as crianças portuguesas sendo necessário definir a nova situação funcional dos professores eventuais do ensino primário e dos professores de posto escolar dos quadros e eventuais dos serviços de educação das ex-colónias:
- Prevendo dificuldades por parte desses docentes na obtenção da mencionada formação, promulgo como lei a criação dos cursos especiais para regentes escolares efectivos e agregados, bem como para Professores eventuais do ensino primário e professores de posto dos quadros ou eventuais dos serviços de educação das ex-colónias portuguesas. Uma portaria definirá o plano dos cursos especiais, o seu funcionamento e a classificação profissional dos que nele obtenham aprovação bem como fixar anualmente o número máximo de candidatos a admitir aos cursos especiais em cada escola do magistério, bem como as prioridades a aplicar nessa admissão”.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Em termos genéricos, com as transformações que a revolução de Abril de 1974 veio a determinar, pretendia-se a construção de competências para a docência, mas entendendo-se esta numa perspectiva de inter-relação com os contextos sociais e culturais e o professor como agente da sua transformação, com implicações sobre a forma de avaliação dos alunos.

Continuando a seguir o estudo a que nos temos vindo a reportar, tendo por referência o Quadro 7, no terceiro período, os documentos evidenciam, quanto ao currículo dos cursos das EMP, uma valorização curricular dos saberes sobre a aprendizagem e a sua planificação, realçando-se a preocupação com o respeito pelo ritmo “natural” de desenvolvimento e aprendizagem da criança que é perspectivada na sua dimensão individual e personalizada. No quarto período, intensifica-se a formação académica disciplinar, mantendo-se a possibilidade da formação de um professor monodocente para o 1º CEB (nível académico de bacharelato) e de um professor especialista bivalente para o 1º e 2º CEB (nível académico de licenciatura).

Um outro estudo - “Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional dos docentes do 1º CEB”-, foi realizado na Universidade do Minho (2004) por Amélia Lopes *et al.* que, à semelhança do anterior, se debruça sobre a formação académica e as mudanças nos currículos. Nele se salienta que, no início da década de 90 do século XX, se fazem “apelos e exprimem-se preocupações face à qualidade dos formadores, à consistência científico/pedagógica e à coordenação e política do pessoal docente, nos cursos de formação inicial de professores” (p. 84).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Sobre a monodocência, refere-se, neste estudo, que houve um debate estruturador das transformações registadas nesta década, sendo diversificadas as posições, a saber: uns defendem, então, a ideia e “querem garantir docência de classe pluridisciplinar”, como é o caso do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, em 1979; o Ministério da Educação, em 1984, aplica a terminologia “modelo trivalente, monovalente absoluto ou bivalente”; o CRUP, em 1997, refere que “a formação inicial dos professores do 1º CEB deve ter em conta um perfil profissional de monodocência coadjuvada nas áreas de expressão, na matemática e nas ciências” ; e, por seu lado, o Conselho Nacional da Educação (CNE), em 1999, aconselha a que a “acreditação dos cursos de formação inicial de professores deverá ter em conta, como competências profissionais a formar, a capacidade de reflexão, o questionamento crítico, a adaptabilidade a situações complexas e mutáveis”.

Estava aberto, sem dúvida, o debate sobre os investimentos no processo formativo e sobre o papel e lugar da formação, aspecto determinante para a configuração da identidade profissional dos professores.

Ainda no contexto da formação, Zeichner (1983) e Feiman-Nemser (1990) organizaram uma classificação de ideologias/orientações conceptuais, que se reportam a um corpo de valores e convicções sobre o ensino e a formação de professores, composta por cinco tipos distintos:

- a orientação académica, que coloca o enfoque na mestria do professor, olhando para a qualidade da sua formação académica como aspecto forte do ponto de vista profissional;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- a orientação prática, que enfatiza a capacidade artística pessoal e a técnica do professor na sala de aula, olhando para este como para um artesão ou artista;
- a orientação técnica, que se centra no conhecimento e nas competências comportamentais que são requeridas aos professores;
- a orientação pessoal, que tem a ver com a importância da relação interpessoal na sala de aula e que considera o “aprender a ensinar” como um processo de desenvolvimento pessoal;
- a orientação de inquirição crítica, segundo a qual a formação de professores deve procurar despertar os alunos/futuros docentes para a importância do contexto social da escola e para as consequências sociais da sua actuação enquanto professores.

Tendo em conta o referido anteriormente, a formação inicial não pode, pois, ser entendida como uma etapa que se encerra para abrir outra, num universo diferente. No entanto, na verdade, muitas vezes a mesma revela uma estrutura curricular dicotomizada entre conteúdos teóricos e práticas de ensino, deixando a cada aluno-formando a tarefa de fazer a síntese entre ambos os momentos (teoria e prática), no exercício da docência.

Na verdade, formar-se supõe troca de experiências, desenvolvimento de interacções sociais e aprendizagens. Um percurso de vida é, também, um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. Dominicé (1988) trabalha este conceito de processo de formação e para ela só é possível ter acesso a essa globalidade e complexidade a partir da identificação de processos parciais de formação enquanto linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Numa análise sobre os professores e a sua formação, refere Canário (2005) que a segunda metade do século XX é marcada pelo triunfo do processo de escolarização a nível planetário e pela emergência de problemas estruturais de funcionamento dos sistemas educativos, que deram origem a uma “crise mundial da educação”, com o centro nos professores. Aqui radica, também o “mal-estar docente”, expressão das ambiguidades e dos paradoxos que, transversalmente, passaram a afectar estes profissionais.

O “mal-estar docente” corresponde a um processo de crise identitária dos professores, resultando de factores como: o progressivo desencantamento relativamente à escola e ao modo como é socialmente percebida a profissão de professor; a construção da escola de massas, com o crescimento da população escolar e do número de professores e com a desvalorização do estatuto social desta profissão; a emergência de novas formas de regulação dos sistemas escolares e de novas formas de divisão do trabalho; e também com a democratização de acesso e a progressiva heterogeneidade dos públicos escolares.

Dada a importância crescente da educação, os professores tornaram-se num dos grupos profissionais mais numerosos e com maior visibilidade social e o acréscimo de importância que lhes é atribuído corresponde, também, a um acréscimo de fragilidade, uma vez que passam a ser responsabilizados pelos fracassos do processo de escolarização. Nóvoa (1998, p.180), a este respeito, diz que “as crenças fundadoras dos sistemas escolares desmoronam-se perante os nossos olhos implicando consigo uma crise de identidade dos professores”.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Uma síntese de resultados da investigação sobre os cursos de formação inicial de professores e sua leitura interpretativa evidencia dois pressupostos-base, que passamos a referir:

- Um diz respeito ao reconhecimento da necessidade de uma revalorização epistemológica da experiência, na construção de dispositivos de formação de professores. Segundo Canário (2005), a tese subjacente a este pressuposto, a de que os professores aprendem a sua profissão em contexto profissional, isto é, nas escolas, confere um lugar central à designada “prática pedagógica” ou “estágio profissional” na arquitectura dos cursos de formação inicial, onde se joga a possibilidade de uma articulação entre a via simbólica e a experiencial da aprendizagem profissional.
- Outro consiste em considerar o período da formação inicial como o primeiro momento forte de socialização profissional, o que configura a escola de formação como uma instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional.

Complementando o referido anteriormente, a prática pedagógica constitui uma componente fundamental do curso, destinada a iniciar formalmente os futuros professores no mundo da prática profissional docente. É uma componente curricular que visa a aprendizagem das competências básicas para o desempenho da docência, entendidas como a capacidade de mobilizar os saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas. Na perspectiva de Formosinho (2009, p.104), a prática pedagógica é uma “componente intencional da formação de

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente”.

A prática pedagógica, que se concretiza em actividades diferenciadas ao longo dos cursos de formação inicial dos professores do 1º ciclo, visa (ou deveria visar), também, a compreensão dos problemas emergentes da acção dos professores nos respectivos contextos, estimular e exercitar a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com a comunidade educativa.

Pelo exposto, a prática pedagógica é especialmente relevante na construção de conhecimentos/saberes adequados ao desempenho profissional. Para Canário (2003), a mesma ganha ao ser entendida como a troca de ideias e de experiências que envolve em simultâneo vários intervenientes (professores cooperantes e orientadores da escola/instituição de formação).

Segundo Alarcão e Sá-Chaves (1994), é neste âmbito de transição ecológica dos formandos para o seu futuro profissional que pode tomar consistência a ideia de que a responsabilização docente integra já o processo de desenvolvimento profissional. Também García (1999), sobre este tema, refere que a prática pedagógica é um momento de socialização, em que os alunos aprendem a comportar-se como professores. Nesta perspectiva, Jacinto e Sanches (2002) consideram, igualmente, que ela constitui um momento de socialização, não só pelos aspectos já referidos, mas pelos “ritos de passagem de um currículo académico da instituição de formação para uma iniciação que os implica como pessoas, na vida organizacional e relacional da escola e no saber profissional” (p. 79).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

De facto, a forma como conceptualizamos a formação inicial dos professores, isto é, a forma como pensamos a sua preparação profissional, remete-nos para a configuração da essência dos cursos de formação inicial. A forma diferenciada destes para os professores do Ensino Secundário e do Ensino Básico, nesta fase da formação inicial, parece justificar-se pela especificidade de cada nível de educação e ensino. O Quadro 8 sintetiza essa situação.

Quadro 8- Descrição dos dois modelos legais de estágio

Prática pedagógica Ensino Secundário		Prática pedagógica Educação Básica
Âmbito da aplicação do modelo (inicial)		
Universidades		Escolas Superiores de Educação
Âmbito da aplicação do modelo (actual)		
Predomina o ensino universitário público		Há muitas escolas Superiores de Educação privadas
Formulação do modelo e reformulação		
Finais da década de 70 Expansão da escolaridade (massificação do ensino)		1986 Lei de bases do Sistema Educativo Reforma do Sistema Educativo
Posicionamento do estagiário		
Professor da escola – provisório com habilitações Estágio remunerado		Estudante Estágio não remunerado

Fonte: Formosinho e Niza (2009, p. 133) adaptado

Analisando o quadro, constatamos que, na coluna da esquerda, são apresentadas as características da prática pedagógica para os professores do Ensino Secundário e, na do lado direito, para os professores do Ensino Básico, em várias dimensões de análise.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

No estágio integrado, o supervisor cooperante é designado de orientador de estágio, tem pouca relação com a Universidade e o seu perfil não está definido, mas deve exigir experiência e reputação profissional.

Por seu lado, a condição de supervisor cooperante, na formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos 1º e 2.º ciclos do ensino básico, é diferente. É um profissional que se insere no projecto da instituição de formação e o seu conteúdo funcional é definido por esta. O professor cooperante recebe os alunos da formação inicial na sua sala, por isso muitos dos professores já formados referem o professor cooperante/orientador de estágio como elemento de referência profissional e afectiva, conforme assegura Formosinho (2009). Sobre o tipo de influências exercidas pelo professor cooperante durante o estágio, Jacinto e Sanches (2002) apontam os seguintes aspectos:

- influência mais visível ao nível das práticas do que no domínio da sua filosofia educacional;
- influência das competências profissionais;
- apresentação das suas práticas de ensino como modelos a imitar pelos estagiários;
- alterações nas concepções e práticas de ensino dos estagiários face ao acompanhamento no domínio do planeamento, da acção e da reflexão guiada.

Em termos gerais, devemos sempre ter em atenção que, através do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos futuros professores, a formação inicial deve procurar

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

despertá-los para a importância do contexto social da escola e para as consequências sociais da sua actuação enquanto docentes.

Os resultados obtidos nos trabalhos de investigação que têm sido realizados sobre o modo como os alunos da formação inicial entendem a sua formação revelam, na opinião de Calderhead (1990), várias coincidências e características interessantes, estando as questões dominantes centradas no valor atribuído pelos estudantes à formação inicial e aos aspectos dessa formação que consideram mais úteis para o futuro. Na generalidade, os alunos/futuros professores parecem:

- estar descontentes com o desfasamento entre a dimensão teórica e a dimensão prática dos cursos que frequentam;
- valorizar muito mais os aspectos práticos do curso e tender a identificar-se mais com os professores dos contextos de prática do que com os seus tutores da escola de formação.

Assim sendo, as práticas de ensino e as práticas de avaliação serão as mais marcantes na formação prática dos professores. Trata-se de áreas do trabalho docente, segundo Formosinho (2001), silenciadas e, como tal, não problematizadas. Todas estas questões decorrem do facto de existirem diferentes posições relativamente ao modo de ensinar e de formar professores e da consequente inexistência de sistemas conceptuais coerentes e estabilizados sobre a natureza do ensino e da formação profissional.

Outros autores, como, por exemplo, Rodrigues e Esteves (2009) salientam, a propósito, que o maior problema é a formação do professor contemplar uma componente de prepa-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

ração científica, numa determinada área do saber, e uma preparação profissional, que se reduziu à preparação pedagógica e didáctica. A formação assim considerada, de acordo com as autoras referidas, leva à consideração de alguns problemas, nomeadamente:

- a indispensabilidade do reconhecimento da especificidade da prática docente e da articulação da dimensão da preparação científica na área dos conteúdos a ensinar com a formação profissional;
- o envolvimento das instituições de formação e da escola, onde o exercício da prática docente ganha sentido;
- o enquadramento da formação inicial numa perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor;
- o estabelecimento de uma relação objectiva e diligente entre a preparação teórica e a preparação prática.

A estes aspectos será oportuno acrescentar a necessidade de um processo de formação em cooperação com pares, como forma até dos futuros professores e dos professores em exercício enfrentarem os desafios que têm de enfrentar para se manterem actualizados e desenvolverem boas práticas. Para Nóvoa (1997), a partilha de saberes consolida espaços de formação mútua em que cada docente desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Nesse sentido, Schön (1997, p. 87) diz-nos que os responsáveis escolares deveriam “encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos, devendo criar/possibilitar/promover espaços de liberdade e de reflexão”.

A formação pela reflexão permite tornar o professor capaz de estimular nos seus alunos a promoção dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais e possuir um

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

controlo metacognitivo sobre o que é ensinado e como deve ser ensinado, para que possa passar esse controlo aos alunos. A proposta de uma prática reflexiva deve ter em conta as variáveis do processo didáctico, em que o professor pode compreender os efeitos de sua actuação na aprendizagem dos seus alunos.

Por outro lado, diferentes autores têm, contudo, referido as limitações que as práticas de ensino têm na formação de professores. Por exemplo, Feiman e Buchmann (1988) referem-se às lacunas da familiaridade (os professores já têm conhecimentos sobre o ensino antes de iniciarem a formação), dos dois mundos (a desconexão entre a universidade e a escola) e, ainda, à lacuna dos propósitos cruzados, uma vez que as classes não são laboratórios. Nos trabalhos de investigação neste domínio, Brown (1985) enfatiza o “aprender a aprender” e, entre as destrezas necessárias à profissão de professor, destaca a capacidade de reflectir sobre o seu próprio processo de acção, com a finalidade de controlá-lo.

Para Calderhead (1988), tal processo deve estar presente nas situações educativas. No aprender a ensinar, a “metacognição” aparece como um conceito apropriado para designar os processos de abstracção, comparação, análise e avaliação.

Outros autores referem, também, as limitações das práticas de ensino, considerando mesmo a necessidade de uma reforma da formação. Essa reforma seria não só do currículo da formação inicial, mas de igual modo das relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas, que Cochran-Smith (1999) considera que devem ser de três tipos: de consonância (o que se pretende nesta relação é que a formação na universida-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

de seja consistente com a que a escola oferece), de dissonância crítica (que através da universidade se crie uma atitude crítica para que se ajude os estudantes a ultrapassar posturas conservadoras) e de ressonância colaborativa (favorável à relação, quando existe um ambiente de cultura e colaboração através da realização de projectos conjuntos).

Ainda sobre a complexidade da formação inicial, Pereira (2006) refere, tendo em conta estudos comparativos realizados entre professores experientes e professores iniciantes, que são vários os dilemas com que se deparam aqueles que concebem cursos de formação inicial de professores, designadamente na construção dos respectivos planos de curriculares, tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto, que estabelece o perfil para a docência, designadamente dos professores do 1ºciclo sobre que incide o nosso estudo, nele se podendo ler que:

“ O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (Anexo I, Perfil Geral de desempenho).

De acordo ainda com o referido Decreto-Lei, o perfil para a docência compreende as seguintes dimensões, pressupondo, cada uma delas, um conjunto de competências e funções, como de imediato damos conta:

- “Dimensão profissional, social e ética - O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem - O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade - O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida - O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Anexo).

A passagem da formação de todos os professores para o nível da licenciatura e a perspectivação da mesma como multifacetada e multidisciplinar, incluindo o domínio dos assuntos a leccionar, conhecimentos de natureza educacional geral e específica e também uma formação cultural, pessoal, social e ética decorre do reconhecimento da complexidade da função profissional que o professor exerce junto dos alunos, nas instituições de ensino e na própria comunidade. Eis o que a propósito, é estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo:

- 1 - Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.
- 2 - O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.
- 3 - A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

4 - O Governo define, por decreto-lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida.

5 - A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário.

6 - A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.

7 - A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada. (Lei 115/97 de 19 de Setembro, Artigo 31.º).

Também e ainda sobre formação de professores, não podemos, aqui, deixar de referir o chamado Processo de Bolonha. Os países signatários, cerca de quarenta, na tentativa de construção de um espaço europeu de ensino superior e tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações, propuseram-se organizar os estudos em três ciclos de formação (correspondentes aos graus de *bachelor*, *master* e *doctor*).

Este processo teve início, informalmente, em Maio 1998, com a declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha, em Junho de 1999, que define etapas e passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. Em última instância, o Processo de Bolonha irá desembocar numa harmonização generalizada das estruturas educativas que asseguram as formações superiores na Europa. Os objectivos gerais da Declaração de Bolonha são o aumento da competitividade do sistema europeu

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu.

Os seus objectivos específicos são:

- “adopção de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma;
- adopção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos, incluindo: um primeiro ciclo, que em Portugal atribui o grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu, e com uma duração compreendida entre seis e oito semestres; e um segundo ciclo, que em Portugal confere o grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres.
- estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos (ECTS);
- promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;
- fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade;
- incremento da dimensão europeia do ensino superior (site oficial da DGES).

No seguimento do compromisso político assumido em Bolonha, os Ministros da Educação Europeus, reunidos em Praga, em Maio de 2001, reconheceram a importância e a necessidade de mais três linhas de acção para o evoluir do processo: promoção da aprendizagem ao longo da vida; maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior; e promoção da atractividade do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Em Setembro de 2003, os Ministros responsáveis pela Área do Ensino Superior de 33 Países Europeus, reunidos em Berlim, reafirmaram os objectivos definidos em Bolonha e em Praga, tendo adicionado, os seguintes:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Promover vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, com o objectivo de melhorar a qualidade e a atractividade do ensino superior europeu;
- Alargar o actual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, constituído pelo doutoramento, e aumentar a mobilidade quer ao nível do doutoramento como do pós-doutoramento. As instituições devem procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores (Site oficial da DGES).

No encontro realizado em Bergen, em 2005, os ministros dos 45 países participantes no processo de Bolonha reforçaram a necessidade de se cumprirem os objectivos definidos em Berlim.

O Processo de Bolonha enquadra-se na agenda política delineada pelos Chefes de Estado e de Governo, na cimeira europeia de Lisboa, em 2000, prosseguida na cimeira de Barcelona, em 2002. O Processo de Bolonha implicou, portanto, como já dissemos, a necessidade de re-organizar a estrutura dos cursos de formação de professores.

De acordo com o documento “Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de professores elaborado ao abrigo do Despacho nº 13766/2004”, para realizar as suas funções, o educador de infância e os professores de todos os níveis de ensino têm de:

- “Possuir os conhecimentos necessários ao exercício da docência na sua disciplina/disciplinas/área disciplinar/conjunto curricular, bem como uma perspectiva apro-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

fundada da sua natureza e método, das suas relações com outras áreas disciplinares e do seu papel na sociedade.

- Possuir os conhecimentos gerais de Pedagogia, Teoria do Currículo, Psicologia da Educação e Análise Histórica e Social da Educação bem como da Didáctica da sua disciplina/disciplinas/área disciplinar/conjunto curricular necessários ao exercício das suas funções docentes.
- Ser capazes de utilizar correctamente a Língua Portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, bem como as tecnologias de informação e comunicação.
- Possuir uma formação cultural, pessoal, social e ética adequada ao exercício de funções profissionais no âmbito da educação de crianças ou jovens” (Ponte 2004, p.10).

Nos primeiros níveis do sistema educativo, evidencia-se o papel do professor generalista, que tem a responsabilidade por uma turma, enquanto nos níveis mais avançados o papel do professor está claramente vinculado a uma disciplina ou área disciplinar.

Do documento/parecer que referíamos, citamos o que se refere às propostas para a organização dos cursos de formação inicial:

- “Cursos de educadores infância e professores do 1º ciclo do EB - devem ter um 1º ciclo de formação comum, envolvendo: estudos nas áreas disciplinares fundamentais correspondentes às definidas nos documentos curriculares para a educação de infância e para o 1º ciclo do EB, formação educacional, formação prática e, ainda, formação cultural, pessoal, social e ética. O 2º ciclo de formação superior envolve estudos complementares que permitem, então, o exercício autónomo de todas as actividades profissionais específicas de um educador de infância ou de um professor do 1º ciclo do EB. Esta formação contempla, também, um aprofundamento de formação nas áreas disciplinares relevantes e envolve, ainda, uma importante vertente prática, integradora de saberes e promotora das competências profissionais, bem como uma iniciação à investigação educacional.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Cursos de formação de professores do 2º ciclo do EB - Para os professores do 2º ciclo do ensino básico prevê-se uma diversidade de vias de formação. Uma delas, será a realização de uma formação por uma via idêntica à dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do EB, fazendo depois um 2º ciclo de estudos superiores orientado para a docência numa das áreas disciplinares do 2º ciclo do EB. Outra via será a realização de um 1º ciclo de estudos superiores numa área com especial afinidade com uma área disciplinar do 2º ciclo do EB (por exemplo, Educação Física ou Educação Musical), fazendo depois um 2º ciclo de estudos superiores com uma orientação profissional.
- Cursos de formação de professores para o 3º ciclo do EB e do ES - Estes cursos, tendo uma matriz disciplinar ou pluridisciplinar, permitem uma organização em que o 1º ciclo de estudos superiores corresponde, em termos gerais, à formação na(s) disciplina(s) da especialidade da docência e o 2º ciclo de estudos superiores corresponde, no essencial, à formação de cunho profissionalizante, de índole educacional, prático e de iniciação à investigação educacional. Nestas condições, a saída profissional para os diplomados com o 1º ciclo de estudos superiores é idêntica à dos diplomados pela generalidade dos cursos de letras e ciências. Assim, por exemplo, um aluno pode, fazer um 1º ciclo de estudos superiores em Biologia, em Matemática, em História, em Inglês e Alemão, e depois candidatar-se a um 2º ciclo de estudos superiores que o formam como professores dessas disciplinas no 3º ciclo do EB e no ES” (Ponte , 2004, p.14-15).

A promoção da flexibilidade de percursos e formações subjacente ao Processo de Bolonha sugere, assim, que podem existir vias diferenciadas para a formação destes profissionais. Em nenhum caso o 1º ciclo de estudos superiores forma directamente professores. Formará pessoas com qualificação de técnicos de educação ou com qualificação numa área específica (Matemática, Ciências, Português, Língua Estrangeira, Artes Plásticas e Ciências do Desporto, entre outras).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Constituem áreas de formação especializada, reconhecidas como necessárias pela legislação em vigor (Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril, e Despacho conjunto N.º 198/99 dos SEAE e SEI, de 23 de Abril): a educação especial, a administração escolar e educacional, a animação sociocultural, a orientação educativa, a organização e o desenvolvimento curricular, a supervisão pedagógica e a formação de formadores, a gestão e animação da formação e a comunicação educacional e gestão da informação.

Os cursos de formação complementar avançada não conferem grau académico, mas poderão ser designados por Cursos de Especialização em Educação e conferir o título de professor especialista. O seu objectivo é dotar o professor da competência para o desempenho de funções profissionais especializadas. Estes cursos irão substituir na sua função os actuais mestrados em educação. Por outro lado, o doutoramento comprova um alto nível de formação numa certa especialidade da área da Educação e tem em vista certificar a competência para a realização de investigação autónoma nessa especialidade, fundamental ou aplicada, sendo desejável que o mesmo seja realizado por um número crescente de docentes dos ensinos básico e secundário, reforçando as escolas com profissionais altamente qualificados e proporcionando uma base de recrutamento de pessoal para as instituições de formação de professores, de investigação educacional e para a administração educativa.

4. Formação Contínua

A formação contínua, que pode ser entendida numa dupla perspectiva (individual e em equipa), deverá levar a uma aquisição ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação. Joyce e Showers (1988, cit. por García, 1999) salientaram que a formação de professores não é um processo que acaba nos professores, uma vez que a qualidade do ensino que os alunos recebem é o critério último para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram.

4.1. Perspectiva evolutiva

Silva (2001) refere que, em 1936, foi estabelecido que os professores tinham por obrigação fazer o seu aperfeiçoamento contínuo sob pena de processo disciplinar, de acordo com o disposto no Decreto-Lei nº 27084/36, de 14 de Outubro. Todavia, até 1973, pode dizer-se que nada foi feito nesse sentido. Foram, sim, os professores que, nos anos sessenta, passaram a desenvolver redes de contactos internacionais, reanimando-se o pensamento pedagógico com o aparecimento do Movimento da Escola Moderna (MEM). Aumenta, então, a população escolar e o recrutamento de professores passa a ser mais flexível.

Posteriormente, em 1973, a base XXVI da Lei nº 5/73, de 25 de Julho, estabelecia que a formação permanente dos agentes educativos constituía obrigação do Estado e deveria ser diversificada, de modo a possibilitar não só a actualização de conhecimentos, mas também o aperfeiçoamento da preparação pedagógica e favorecer a promoção e a mobilidade profissionais.

Com o 25 de Abril de 1974, o sistema educativo sofre inúmeras mudanças e a formação dos professores foi alvo de muitas inovações. Benavente (1999) analisa esse período e refere que, então, se fizeram cursos em domínios não tradicionais e se organizaram

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

reciclagens para todos os professores, em redor dos novos programas e com o apoio de documentos escritos e audiovisuais, difundindo-se programas pedagógicos pela rádio.

Todo este processo foi acompanhado por iniciativas sucessivas de criar estruturas de apoio à formação contínua dos professores, cujo historial é feito por Barroso e Canário (1991). Deste modo, em 1975, aparecem os CRAP (Centros Regionais de Apoio Pedagógico), cuja filosofia é assim descrita:

“A concepção dos CRAP é marcada por duas influências fundamentais: por um lado acentua-se a dimensão não formalizada da actividade a desenvolver, a importância da iniciativa dos professores e da sua autonomia profissional, por outro lado, enfatiza-se o papel da iniciativa do Estado na criação de dispositivos desconcentrados, enquanto instrumentos para a concretização das políticas educativas” (Barroso e Canário, 1991, p. 16).

Em 1981, também a título experimental, no quadro da formação contínua de professores do ensino primário, a Direcção-Geral do Ensino Básico criou os CAP – Centros de Apoio Pedagógico. Foram concebidos como centros de recursos ao serviço de um conjunto de professores do ensino básico, de um concelho. À imagem dos CRAP, dispunham de instalações, meios materiais, equipamentos, bem como de uma equipa de coordenação. Este projecto decorreu até 1985, mas terminou, do ponto de vista oficial, em 1989, tendo gerado dinâmicas importantes no terreno, pelo que, apesar da sua não continuidade, vários anos depois ainda é assinalada a existência de vários CAP.

Com a criação das ESE, foi previsto que cada uma tivesse um Centro de Apoio à Formação de Professores - CAFOP. Para dirigir estes Centros foi recrutado, pelo Ministério, um conjunto de professores a quem foi proporcionada formação. Estes Centros deveriam promover a produção “de materiais destinados ao ensino directo, ao ensino à

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

distância e à formação de professores; apoiar a animação pedagógica das escolas da região; apoiar e desenvolver investigação aplicada à educação; facilitar a circulação da informação e a actualização da documentação” (Barroso e Canário, 1999, p.19).

Neste quadro de mudança, consequência da massificação da escola, foi preciso formar, em pouco tempo, um número elevado de professores.

Por outro lado, também devido à democratização do ensino, a partir da Reforma Veiga Simão (Silva, 2001), mas sobretudo a partir do 25 de Abril, houve necessidade de fazer um recrutamento de milhares de professores sem qualquer formação científico-pedagógica, no que se refere, sobretudo, ao 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Esta situação levou Nóvoa (1995) a afirmar que se desencadearam fenómenos de desprofissionalização do professorado.

Tornando-se necessário atenuar os desequilíbrios provocados por este fenómeno é criada a profissionalização em exercício (Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de Dezembro). Com este decreto pretendeu o Ministério da Educação e Ciência, fundamentalmente, criar as condições que permitissem, a curto prazo, a estabilidade do corpo docente dos estabelecimentos de ensino, assegurar de forma eficaz e a curto prazo a profissionalização dos docentes, contribuir para a criação de igualdades de acesso ao ensino, descentralizar a formação do pessoal docente, lançar as bases de um sistema de formação contínua e facultar aos serviços a criação de sistemas de gestão e formação de pessoal.

O mesmo decreto referia, ainda, como objectivos complementares daquelas medidas, a necessidade de:

- “Criar um órgão central de planeamento e coordenação das actividades de formação do pessoal docente do ensino não superior;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Definir as carreiras profissionais docentes do ensino não superior;
- Promover a unificação e alargamento progressivo dos quadros de professores efectivos em cuidadosa articulação com a profissionalização, após a redefinição de grupos e habilitações” (Introdução ao Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de Dezembro).

Este processo de profissionalização em exercício, não viria, porém, a produzir os efeitos desejados. Não colocando em causa os seus objectivos, a experiência comprovou que o ritmo de profissionalização era demasiado lento e que, como a actividade se centrou no próprio Ministério, desviou das escolas muitos dos melhores professores, além de envolver custos financeiros avultados. Surge, então, um outro modelo de formação de professores, a formação em serviço (Decreto-Lei nº 150- A/85 de 8 de Maio, republicado pelo artigo 4.º da Lei nº 8/86, de 15 de Abril, revogado pelo artigo 94.º, número 1 do Decreto-Lei nº 18/88, de 21 de Janeiro).

Este decreto-lei, que veio alterar o processo de profissionalização dos professores, orientava-se para três aspectos essencialmente diferentes:

- “a) Responsabilização dominante, na formação, das instituições de ensino superior vocacionadas para o efeito;
- b) Estabilização dos docentes, em expectativa de formação, mediante uma forma de provimento, ainda que provisório, em lugares de quadro, com obrigatoriedade de permanência durante 3 anos, no mínimo;
- c) Redução significativa dos custos financeiros do processo de profissionalização. Naturalmente, este processo torna desnecessário prosseguir o regime de contratação plurianual, uma vez que inclui, em si próprio, a dinâmica de estabilização do corpo docente” (Introdução ao Decreto-lei).

Todo este esforço, que tinha como traço comum a tentativa de construir um dispositivo permanente de formação, com a ideia clara de formação centrada na escola, leva Nóvoa

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

(1995) a afirmar que a década de 90 foi marcada pelo signo da formação contínua de professores.

De acordo com Ruela (1999), neste período e até à publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua (RJFCP), as acções de formação contínua de professores realizadas tinham origem em iniciativas pontuais dos serviços centrais do Ministério da Educação, dos sindicatos dos professores e das escolas, caracterizando-se pela desarticulação entre as necessidades de formação sentidas pelos professores e a oferta formativa, pela falta de organização e de apoio das entidades responsáveis pela formação e pela inexistência de repercussões nas práticas dos professores.

No primeiro Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, realizado em Aveiro, em 1991, é afirmado por Nóvoa que as características dominantes da formação contínua eram, então: a descontinuidade; a incidência nas ciências da especialidade e na pedagogia e didáctica como dimensões privilegiadas; a inexistência de articulação com as necessidades dos professores; e a não ligação aos contextos organizacionais das escolas. Esta situação foi, assim, referida por Nóvoa (1991):

“a formação contínua assumiu um carácter “pontual” e disperso (...). As acções de formação dirigiam-se aos professores desinseridos de um projecto colectivo ou institucional. A lógica dominante era a de suprir deficiências nos conhecimentos e competências profissionais, à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores” (pp.15-38).

Prevalecia, na verdade, a necessidade de criação de mecanismos permanentes de formação. Nesse mesmo Congresso, o Secretário de Estado da Reforma Educativa referiu o facto de estar para aprovação o diploma legal que viria a ser o Decreto – Lei 249/92, de 9 de Novembro (Regime Jurídico da Formação Contínua), no âmbito do qual a forma-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

ção passa de direito a dever, tornando-se obrigatória, e, portanto, inibidora da estimulação da formação centrada em contextos.

A concluir este ponto, e defendendo uma perspectiva contextualizada da formação contínua, que deve dar resposta às necessidades dos professores, tendo por referência a sua fase de desenvolvimento profissional e o seu contexto de trabalho, consideramos que devem ser levados em linha de conta os seguintes aspectos:

1 - os esquemas de formação contínua devem ajustar-se ao nível de desenvolvimento já atingido pelo professor, qualquer que seja o sentido dado à palavra desenvolvimento, de modo a maximizar a motivação dos formandos e o impacto efectivo da intervenção (Copeland, 1982);

2 - os professores possuem amplas capacidades de auto-desenvolvimento, pelo que, sem prejuízo de intervenções mais dirigidas, é fundamental criar condições para que essas potencialidades se actualizem e que a auto-formação e co-formação dos professores seja promovida e facilitada (Huberman, 1986);

3 - a partir da fase de estabilização (e referimo-nos aqui ao modelo de Huberman, o que significa aproximadamente 4 a 6 anos de serviço), o desenvolvimento dos professores parece seguir caminhos bastante mais divergentes do que até aí; se numa fase inicial os programas de formação generalizados a um grande número de professores podem ter alguma aceitabilidade, a diversificação dos problemas, necessidades e interesses, a partir dessa fase implica que a formação contínua passe igualmente por um processo de diversificação progressiva (Katz, 1972);

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

4 - a necessidade de ir ao encontro de cada professor na sua especificidade leva ao abandono de pretensões de uma formação contínua igual para todos e obrigará à criação de múltiplas alternativas de formação, que possibilitem a cada professor a escolha do plano de formação contínua que mais se lhe adapte (Mertens, 1982).

4.2. Os Centros de Formação de Associação de Escolas

No que à chamada formação contínua diz respeito, são criados, em 1993, os Centros de Formação de Associações de Escolas, que trazem consigo um conjunto de promessas e expectativas, dado o pressuposto de que iriam contribuir para a construção de modalidades de autonomia das escolas e dos professores.

São estruturas com autonomia pedagógica, com orçamento inscrito no orçamento da escola onde se localizam e que, normalmente, se designa por escola-sede.

Segundo Ferreira (1994), dada a heterogeneidade docente e contextual, a coordenação do sistema de formação contínua foi, na altura, atribuída a um órgão de concertação social - o Conselho Coordenador da Formação Contínua, que tinha como função garantir o controlo da qualidade, usando para isso o instrumento designado de acreditação a três níveis: entidades formadoras, acções de formação e formadores. Mais tarde, com a publicação do Regulamento Jurídico da Formação Contínua, o órgão que acabámos de referir é substituído pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Este novo órgão passou a ser constituído por cinco elementos e consagra um novo modelo de formação contínua de cariz centralizador.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A importância atribuída aos Centros de Formação das Associações de Escolas pode ser avaliada, segundo Barroso e Canário (1999), pelo facto de a estes ser consagrado um total de 10 artigos do diploma legal que regula o Ordenamento Jurídico da Formação, ou seja 20% do respectivo total, em contraste com o tratamento dado às restantes entidades formadoras (2 artigos para cada uma delas).

Além deste aspecto, Amiguiño (1994) chama a atenção para um segundo indicador da importância atribuída aos Centros de Formação: o de, num período de tempo extremamente curto (cerca de seis meses), se ter constituído uma malha de Centros abrangendo o conjunto do território nacional. Segundo dados fornecidos pela coordenação dos programas Foco/Forgest, nos finais de Abril de 1993 estavam já constituídos 197 Centros de Formação, abrangendo um universo de, aproximadamente, 120.000 professores. Esta realidade só foi possível devido ao forte empenhamento e implicação dos Órgãos Centrais e Regionais do Ministério da Educação.

Também de acordo com o Anexo ao Despacho nº108/ME/93 do Ministério da Educação, existiam à época, cerca de duas dezenas de Centros de Formação, abrangendo 134 816 professores.

Em termos organizativos e estruturais, refira-se ainda que os Centros de Formação das Associações de Escolas, resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica, utilizam critérios diversos para a sua designação, podendo recorrer ao nome de um patrono ou a uma ideia simbólica.

Em termos de acção desenvolvida, conforme informações contidas no Boletim publicado pela Coordenação Nacional do Foco/Forgest (1993), os Centros de Formação das Associações de Escolas responsabilizaram-se por cerca de dois terços (67%) do número

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

total de acções de formação aprovadas pela Comissão Nacional do PRODEP, o que correspondeu a mais de metade do número total de formandos envolvidos na formação contínua (36.524, num total de 62.564). Em termos financeiros, os Centros absorveram cerca de metade das verbas atribuídas até Agosto de 1993 (47% de, aproximadamente, 2 milhões de contos). Mais uma vez, não são alheias a este facto a vontade e a acção da Administração.

Arroteia (1993, cit. por Amiguiño, 1994, p.17) defende que existiu uma posição de interesse e empenhamento das autoridades educativas na criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas, a dois níveis:

“Em primeiro lugar, num momento em que, pela primeira vez, o sistema escolar dispõe de recursos financeiros avultados, para investir na formação contínua de professores, os Centros surgem como instrumentos para assegurar a execução financeira, eficaz, desses recursos; Em segundo lugar, os Centros representam a possibilidade de assegurar uma oferta formativa. Gerida de forma descentralizada, que permita a concretização das prioridades formativas definidas a nível nacional, e se constitua como “um suporte indispensável ao desenvolvimento da reforma do sistema educativo”.

A aposta da Administração aparece, assim, claramente marcada por uma visão duplamente instrumental do papel a desempenhar pelos Centros de Formação que, a concretizar-se, seria susceptível de prolongar e/ou reforçar fenómenos de tutela sobre as escolas e os professores. Esta visão poderia ter sido conflituante com a contribuição dos Centros para um processo de (re)construção da profissionalidade docente que contrariasse a sua crescente “funcionalização”.

Entre o alargamento e consolidação da autonomia da profissão docente e o reforço da tutela sobre ela exercida, por entidades externas às escolas e aos professores (adminis-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

tração, peritos e investigadores), configuram-se perspectivas, qualitativamente diversas, sobre o papel dos Centros de Formação e sobre a sua contribuição para o futuro da profissionalidade docente.

Em termos organizativos, o Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, Artigo 24º, indica a Estrutura da Direcção e Gestão dos Centros de Formação. São órgãos de direcção e gestão: a Comissão Pedagógica, o Director e o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira. O artigo 25º do mesmo decreto define as Competências da Comissão Pedagógica:

- a)* Seleccionar o director do centro de entre as candidaturas apresentadas;
- b)* Eleger o seu representante no Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira;
- c)* Emitir recomendações sobre aspectos pedagógicos
- d)* Estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e o centro;
- e)* Aprovar o plano de acção, proposto pelo director do centro;
- f)* Escolher os formadores do respectivo centro;
- g)* Aprovar os protocolos de colaboração entre o centro e outras entidades formadoras;
- h)* Propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das actividades do centro;
- i)* Aprovar o seu regulamento interno de funcionamento, do qual conste, designadamente, o regime de selecção do director do centro;
- j)* Acompanhar a execução do plano de acção do centro, bem como do respectivo orçamento”.

Entretanto, em 2008, procede-se à reestruturação da rede dos Centros de Formação, determinada pelo despacho nº 18039/2008, de 4 de Julho, que estipula, ao abrigo do disposto no artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com a redacção introduzida pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio, e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, o seguinte:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

“1 - Para efeitos da criação de um centro de formação de associações de escolas, o número de docentes, afectos aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que constituem as associações que vêm a integrar o centro de formação a constituir, obedece aos referenciais que adiante se enunciam:

- a) Para as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto e para as áreas cuja densidade populacional seja considerada equiparável àquelas o referencial é de 2000 docentes;
- b) Para as áreas de fraca densidade populacional o referencial é de 1000 docentes;
- c) Para as áreas que não se integrem em nenhuma das alíneas anteriores o referencial é de 1500 docentes.”

As modalidades de formação definidas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, consideradas como indo ao encontro das necessidades de formação dos professores, numa análise da sua actividade profissional e da reflexão sobre a mesma, são seis, diferindo em termos de caracterização, duração, modo de realização, número de participantes, mínimo e máximo, bem como de horas presenciais conjuntas e de trabalho autónomo. São denominadas, nos documentos oficiais, como: Curso, Círculo de Estudos, Oficina de Formação, Estágio, Projecto e Seminário. Para cada uma destas diferentes modalidades foram também definidos os efeitos a produzir e as metodologias mais indicadas.

Reflectindo acerca da acção dos CFAE, refiram-se, de acordo com Barroso e Canário (1999), alguns constrangimentos externos que influenciam e condicionam o funcionamento dos Centros de Formação, mas que são também fragilidades dos próprios estabelecimentos de ensino na construção da sua autonomia e na transformação dos modos de socialização dos professores: a inexistência de uma real dinâmica associativa das escolas, a fragilidade das comissões pedagógicas, a ausência de planeamento estratégico e a transformação dos Centros em agências de acções de formação. Com base na pesquisa bibliográfica realizada, podemos afirmar que não são somente os Centros os responsá-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

veis pela situação deficitária da formação contínua em Portugal. Amiguinho (1994) afirma que estamos em presença do processo típico, no sistema educativo português, de tentar produzir mudanças deliberadas e em larga escala, sendo muita a distância que separa os normativos legais das práticas efectivamente construídas no terreno. A criação, desta forma, dos Centros de Formação não é portadora de futuro, podendo estes, quando muito, servir conjuntamente como unidades executivas de programas de financiamento.

Reflectindo sobre as teorias da formação de professores, Marques (2004) refere que existem, hoje, em Portugal, três tipos principais de formação contínua desenvolvidos pelos Centros de Formação:

a) A formação voluntarista, que funciona como suporte aos projectos apresentados pelas escolas. Neste caso, os centros têm como função prestar o apoio necessário ao seu desenvolvimento e as acções de formação são o resultado de uma vontade da escola, no sentido da experimentação e inovação.

b) A formação adaptativa, que deriva de projectos oficiais de inovação educacional, relacionados, por exemplo, com os currículos escolares, com as metodologias de ensino ou com a avaliação dos alunos. É um tipo de formação que surge e se desenvolve a partir do reconhecimento das necessidades dos professores e da sua tomada de consciência sobre problemas específicos do seu desempenho profissional.

c) A formação preventiva, que corresponde à formação contínua constituída por acções de curta duração, cujo objectivo fundamental é uma actualização

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

regular dos conhecimentos e das competências necessárias a um desempenho adequado das funções escolares dos professores.

Tendo em conta o que acabámos de expor, cabe ao professor escolher o tipo, modalidade ou paradigma de formação em que está interessado, consideradas as suas necessidades/dificuldades.

Em síntese, perspectivando a formação dos professores numa visão lata, podemos considerá-la, de acordo com de Feiman-Nemser (1983), dividida em quatro fases: a do pré-ensino ou pré-formativa, a da formação inicial, a da iniciação profissional e a do desenvolvimento profissional ou da formação permanente.

A do pré-treino ou fase pré-formativa inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente a sua acção como professores.

A da formação inicial, é uma etapa de preparação formal, numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro docente constrói conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino necessárias ao desempenho da actividade docente.

Segue-se a fase de iniciação profissional, correspondente aos primeiros anos de exercício do professor, durante os quais ele aprende, na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência. Nestas práticas, jogam-se as crenças e as teorias de que os docentes eram portadores quando chegaram à escola.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A última fase, a do desenvolvimento profissional ou da formação permanente, inclui todas as actividades planificadas pelas instituições, ou até pelos próprios professores, que possibilitarão o seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Finalmente, refira-se que concebida a formação, na actualidade, como permanente ou ao longo da vida, são sete os pressupostos que García (1994) indica para o desenvolvimento deste processo: é um *continuum* ou processo; deve articular processos de mudança com inovação e desenvolvimento curricular; tem de articular-se também com o desenvolvimento organizativo da escola; deve integrar os conteúdos de natureza académica e disciplinar e a formação pedagógica; deve assentar na integração teoria-prática; deve orientar-se no sentido do isomorfismo e deve pressupor a individualização como elemento integrante.

A concluir, podemos afirmar que, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º46/86, de 14 de Outubro (com alterações introduzidas pela Lei 115/97, de 19 de Setembro), se procedeu à institucionalização da formação contínua de professores através de diversos actos legislativos, nomeadamente: Estatuto da Carreira Docente (Decreto Lei n.º139-A/90, de 28 de Abril); Decreto-Lei n.º249/92, de 9 de Novembro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, ratificado pela Lei 60/93, de 20 de Agosto) e Decretos-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, e 207/96, de 2 de Novembro, que alteram o Regime Jurídico da Formação Contínua; Decreto Regulamentar n.º11/98, de 15 de Maio, que estabelece a Avaliação de desempenho do pessoal docente; e Decreto-Lei 155/99, de 10 de Maio, que introduz novas alterações ao sistema Jurídico da Formação Contínua de educadores de infância e professores; e, ainda, o Regime Jurídico

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

co do Pessoal não Docente (Decreto-Lei 515/99, de 24 de Novembro, e Portaria 532/2002, de 18 de Maio).

No preâmbulo do Decreto-Lei que altera o Regime Jurídico da Formação Contínua, a reformulação é justificada pelos constrangimentos detectados no primeiro ano de implementação do sistema, nomeadamente no que se refere à coordenação da formação, aos processos de acreditação das entidades formadoras e das acções de formação e aos requisitos dos formadores.

Actualmente, a formação está articulada com o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores, com o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente e com o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio).

Para prosseguir os objectivos da formação contínua, a lei estabeleceu os tipos de entidades que podem realizar acções de formação, a saber: as Instituições de Ensino Superior públicas, privadas ou cooperativas; os Centros de Formação de Associação de Escolas; os Centros de Formação de Associação de Professores (profissionais ou científicas); e os Serviços Centrais e Regionais do Ministério da Educação.

Em termos de financiamento, a formação contínua dos professores tem sido realizada ao abrigo dos Quadros Comunitários de Apoio (QCA I, II e III), no âmbito dos PDR (Planos de Desenvolvimento Regional), através do PRODEP. A publicação do Decreto-lei nº249/92, de 9 de Novembro, na sequência dos despachos 130/ME/92, de 6 de Agosto, e 166-A/ME/ 92, de 12 de Outubro, fundamenta as estruturas de coordenação e orientação da Formação Contínua de docentes. O PRODEP II, sobretudo através do programa

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

FOCO–FORGEST, incentivou fortemente o desenvolvimento dos CFAE, embora com uma focalização dominante na quantidade de acções realizadas.

Roldão (1999) salienta o facto do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores pretender alterar a situação da formação através de três eixos fundamentais: o do diagnóstico das necessidades de formação, o da formação em contexto de trabalho e a articulação entre formação, mudança e investigação. Ruela (1997, cit. por, 1999, p.12) refere que:

“Este regime procura dar resposta aos interesses do Estado, relacionados com a implementação da reforma educativa; das estruturas sindicais, às quais é proporcionada a possibilidade de participarem activamente na formação contínua de professores através da constituição de centros de formação e da participação na coordenação do sistema de formação; das escolas, às quais é atribuído o direito de se associarem com vista à criação de centros de formação; e dos professores, pela articulação da formação com a progressão na carreira docente”.

Esta concepção de formação contínua implica a cooperação, o envolvimento e a mobilização dos órgãos de gestão e dos docentes de cada escola na apresentação de propostas de formação, no quadro dos seus projectos educativos, capazes de solucionarem os seus problemas específicos e dos centros de formação, na procura/definição de respostas adequadas para estas solicitações.

Para Roldão (1999), embora a formação contínua de professores passe a privilegiar modalidades centradas na escola, nas suas dificuldades e necessidades, através de soluções construídas a partir da interacção entre os projectos educativos, as diferentes realidades escolares e a análise reflexiva e crítica dos professores, há alguns factores que a condicionam e que de imediato passamos a referir.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Estrela (2001, cit. por Marques, 2004) refere que de entre os diversos problemas que afectam actualmente a formação contínua de professores se destacam a ausência de uma oferta coerente, devidamente articulada (os diferentes cursos, *workshops* e conferências são propostos e frequentados sem qualquer ligação estratégica); a ligação perniciosa entre a formação contínua e a progressão na carreira docente; e a falta de consistência e rigor na avaliação da formação. Para esta autora, a grande maioria da actual oferta de formação contínua encontra-se nitidamente descontextualizada da realidade escolar, pelo que se impõe uma intensificação dos esforços para melhor conhecer essa realidade.

Barroso e Canário (1999), por seu lado, sugerem que se justifica perguntar até que ponto e de que modo a formação contribui para favorecer os processos de construção da autonomia das escolas.

Ainda no campo da formação contínua, dada a natureza da tarefa exercida pelas escolas e, por necessidade do sistema, foi criada a formação especializada, cujos cursos são assim caracterizados no Artigo 4º do Ordenamento Jurídico da Formação Especializada (Decreto-Lei nº 95/97):

“1-Por curso de formação especializada entende-se aquele que, cumulativamente, satisfaça as seguintes condições:

- a) Qualifique para o exercício de cargos, funções ou actividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas;
- b) Seja ministrada por instituições de ensino superior vocacionadas para a formação inicial de professores ou cujo âmbito de formação se situe em domínio relacionado com o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;
- c) Conduza à obtenção de um dos graus ou diplomas a que se refere o artigo 5º.

2 - Os cursos a que se refere o presente diploma só podem ser considerados como cursos de formação especializada para aqueles que à data da admissão sejam educadores de infância, pro-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

fessores do ensino básico ou professores do ensino secundário profissionalizados e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente.”

Dado o exposto anteriormente, consideramos que a formação não se pode esgotar na formação inicial, mas tem sim de desenvolver-se ao longo da carreira, de modo coerente e integrado, procurando responder às necessidades de formação sentidas pelos professores e às necessidades do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais ou do sistema de ensino, em cada momento sócio-histórico.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

CAPÍTULO III - A CARREIRA DOCENTE

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

1.Introdução

O estudo da carreira docente, enquanto processo de desenvolvimento e formação dos professores, começou em Portugal, de uma forma sistemática, nas décadas de 80 e 90 do século XX, sobretudo com estudos conducentes à realização de dissertações de mestrado, pós-graduações e doutoramentos, sendo a metodologia mais vezes neles adoptada a do método biográfico ou das histórias de vida.

Desses estudos destacamos os de Gonçalves (1990, 1992, 2000), que estudou a carreira dos professores do ensino primário, actual 1º CEB, do Algarve; de Cavaco (1989, 1992), que fez um estudo tendo como população professores do ensino secundário da região de Lisboa; de Moita (1992), que, a partir das histórias de vida de quatro educadoras, procurou identificar as interações entre o processo de formação profissional e o processo de formação pessoal; de Fontoura (1992), que centrou o seu estudo nos percursos profissionais de seis professoras de História do ensino secundário e estudou a dinâmica evolutiva individual, no social; de Rafael (1992), que fez uma investigação sobre as preocupações de carreira e dos valores nos adultos; de Carolo (1997), que fez uma investigação sobre a formação e a identidade profissional dos professores; de Moreira (1993), que analisou a importância das preocupações e dos factores de motivação nos professores do 2º e 3º CEB e Ensino Secundário, em duas escolas da periferia de Lisboa; de Silva (1997), que estudou a passagem de aluno a professor, isto é, o primeiro ano de docência; de Alves (1991), que investigou a (in)satisfação dos professores com base nas opiniões dos professores do Ensino Secundário de Bragança; e o de Loureiro

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

(2001), que analisou o desenvolvimento da carreira dos professores numa escola secundária situado no Centro do país.

Especificamente, no que aos professores do primeiro Ciclo do Ensino Básico diz respeito e numa perspectiva diacrónica, Sarmiento (1991) caracteriza o exercício da função docente no contexto político-educacional, desde o Estado Novo a 1990, como uma época insignificante para a projecção dos professores do ensino primário em termos de carreira.

Formosinho (1987), por seu lado, considera que essa época compreende cinco períodos: período de formação; período de mobilização; período de estabilização; período de estagnação e declínio e período de continuidade. Explicitando, afirma que nos três primeiros períodos a política educativa do regime desvalorizava a educação escolar na formação do professor do ensino primário. Nos restantes períodos, o estatuto dos professores do ensino primário não se alterou substancialmente, permaneciam na mesma categoria, usufruindo apenas de diuturnidades decorrentes apenas do tempo de serviço.

Com o 25 de Abril, eclode uma nova vontade de afirmação profissional dos professores do ensino primário e, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e demais legislação regulamentar, um elemento de inovação veio marcar a carreira dos professores – a criação de uma *carreira única* (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril de 1990, alterado pelos Decretos-lei n.º 105/97, de 29 de Abril, e n.º 1/98, de 2 de Janeiro). Podemos afirmar que alguma satisfação notada aquando da publicação, em 1990, do Estatuto da Carreira Docente, é com a publicação do novo ECD (Decreto-Lei n.º

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico Um estudo sobre o início da carreira docente

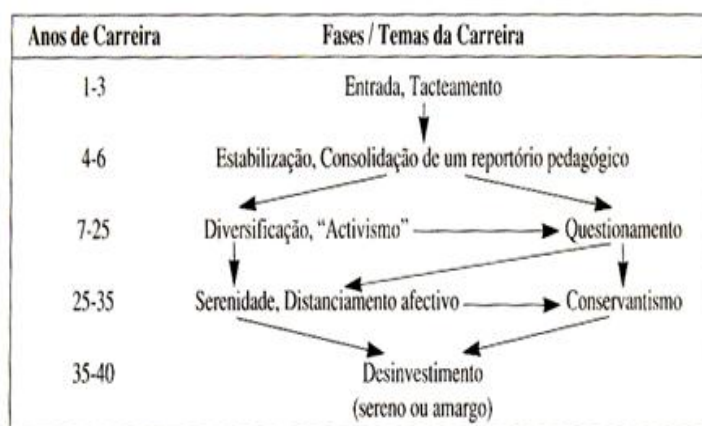
75/2010, de 23 de Junho), substituída por um sentimento de insegurança que se vive no seio das escolas/agrupamentos, colocando em risco a qualidade do ensino e da educação e podendo ter especial impacto na reconstrução da identidade docente.

2. Fases da carreira

O processo de construção da carreira ou percurso profissional dos professores tem vindo a constituir-se, desde meados do século passado, com recurso a metodologias diversificadas e com enfoques plurais, como um dos objectos de estudo mais privilegiados pelas Ciências Sociais e pelas Ciências da Educação.

Um desses estudos é o de Huberman (1989,1995), que considera, contudo, ser difícil estudar o ciclo de vida profissional dos professores, dado que é arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes são diferentes. Todavia, reconhecendo que a carreira dos professores apresenta algumas constantes, estabelece uma sequência normativa do ciclo de vida profissional do professor composta por cinco fases (Figura 8).

Figura 8- Fases/Temas de Carreira dos professores do ensino secundário



Fonte: Huberman (1989, p. 47)

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A primeira fase é a entrada na carreira. Corresponde a 1-3 anos de serviço. Huberman refere que, embora as motivações sejam diversas, a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula têm lugar de forma um tanto homogénea.

Outros autores, que procuram descrever esta “fase” na óptica de uma sequência de etapas que balizam a carreira (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980), falam de um estágio de sobrevivência” e de “descoberta”. Se, por um lado, há uma preocupação constante dos professores iniciantes consigo próprios, por outro, a “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de responsabilidade.

Prosseguindo a análise do “modelo” de Huberman, a fase da “estabilização” ou da “tomada de responsabilidade” (4- 6 anos de docência) significa assumir a pertença a um corpo profissional, configurando-se a estabilização como resultante de uma escolha pessoal e subjectiva. Segundo a análise que Loureiro (1997) faz do modelo de Huberman, são frequentes, na fase que agora analisamos, sentimentos de competência pedagógica, descontração, conforto e maior preocupação com os objectivos didácticos. Então, um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Nos estudos de Fuller (1969), é evocado um sentimento de confiança e de “conforto”, associado a uma maior descentração: os professores preocupam-se menos consigo próprios e mais com os objectivos didácticos.

Moreira (1992) discorda, porém, da nomenclatura “fase de estabilização”, porque considera que esta fase, pelas suas características, é mais um intervalo entre duas crises do que um processo de procura de equilíbrio.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Na fase seguinte, que é a da diversificação (7 -25 anos de carreira), os professores lançam-se numa série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos e as sequências do programa, entre outros aspectos. Os professores, uma vez estabilizados, sentem-se em condições de criticar o próprio sistema educativo. A procura de novos desafios pode ser considerada como uma resposta ao receio das rotinas e à necessidade de renovar o entusiasmo pela profissão.

Entre a fase da diversificação e a seguinte (serenidade e distanciamento afectivo) há momentos de questionamento, que não são sentidos da mesma maneira por homens e por mulheres. Trata-se, em termos não muito precisos, do meio da carreira, um período que se situa entre os 35 e os 50 anos de idade, ou entre o sétimo e o vigésimo quinto anos de ensino. No estudo de Prick (1986), por exemplo, o período mais acentuado da crise, nos homens, começa aos 36 anos e pode durar até aos 55 anos e parece ligar-se, sobretudo, à questão da progressão na carreira. Em contrapartida, o momento de questionamento para as mulheres chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até aos 45 anos) e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho.

Quanto à serenidade e distanciamento afectivo, que ocorrerá entre os 25 e 35 anos de serviço docente, trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado “de alma”, que se pode alcançar por vias diversas. Os professores, nesta fase, evidenciam uma grande serenidade em situação de sala de aula, apresentam-se como

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, pois nada mais têm a provar aos outros ou a si próprios.

Segue-se mais um momento de transição para uma nova fase. Segundo este perfil, que temos vindo a abordar, os professores do ensino secundário de 50-60 anos de idade são particularmente “rezingões”, queixam-se da evolução dos alunos, da atitude para com o ensino, da política educacional e dos seus colegas mais jovens, por exemplo.

A fase que corresponde ao final da carreira é a de desinvestimento, segundo Huberman (35 a 45 anos de docência). A postura geral é, até certo ponto, positiva, porque os professores começam a consagrar mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. No período de serenidade já se encetara, aliás, um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional. Outros estudos, como o de Becker (1970), identificam grupos de docentes que, não tendo podido chegar às suas ambições, desinvestem já a meio da carreira e que, desiludidos com os resultados do seu trabalho ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias.

Uma vez que Huberman fez o seu estudo com professores do Ensino Secundário e porque pretendemos estudar os professores do 1º ciclo, tomaremos por referência a investigação de Gonçalves (1992; 2000), em função de cujos resultados este investigador estabeleceu um itinerário-tipo de desenvolvimento das carreiras dos professores portugueses do 1º ciclo do Ensino Básico.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Gonçalves (1992) estudou o desenvolvimento profissional dos professores, em Portugal, obtendo resultados que, segundo Jesus (2000), são idênticos aos de Huberman. Gonçalves refere que há na carreira dos professores do 1º ciclo, cinco fases: o Início, a Estabilidade, a Divergência, a Serenidade e a Renovação *versus* Desencanto (Figura 9), fases estas que, segundo o autor, sem sentido determinista, são configuradas por factores pessoais e também sociais que dão forma e sentido ao processo de desenvolvimento do professor, nos seus diferentes planos.

Figura 9- Fases/Temas de Carreira dos professores do ensino primário



Fonte: Gonçalves (1992, p. 163)

Analisando o referido itinerário-tipo, constatamos que o “início” (1-4 anos de experiência profissional) constitui a entrada na carreira, na qual o novo professor oscila entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo, que se lhe abre.

Neste “início”, surgem situações diversificadas. Há professores para quem se mostrou marcante a alegada falta de preparação e as condições difíceis de trabalho, que podem

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

determinar que a entrada na carreira redunde numa autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão, e outros para quem o início do percurso profissional se apresenta sem dificuldades, como resultado da autoconfiança, motivada pela convicção de estar preparado para o exercício docente. Na generalidade, neste período, o professor vive rodeado de dificuldades, problemas e frustrações inerentes à actividade profissional.

Segundo Gonçalves, os primeiros anos são percepcionados de uma forma ambígua pelos professores. Para uns foi fácil, mas, para a maioria, revelou-se difícil. Neste contexto, Silva (1997) refere que a passagem de aluno a professor pressupõe um ritual de passagem a um novo grupo socioprofissional. As suas crenças, o seu modo de pensar e agir passarão a ser condicionados pelas crenças e pelos modos de pensar e agir dos outros membros do novo grupo profissional, o que, na generalidade dos casos, se constitui como um processo nem sempre fácil de ultrapassar.

A segunda fase, segundo o “modelo” que vimos analisando, é a da estabilidade, que oscilará entre os cinco e os sete anos de experiência docente, podendo, em alguns casos, prolongar-se até cerca dos dez anos. Nesta etapa, a confiança, a satisfação, a capacidade de gestão do processo de ensino-aprendizagem foram alcançadas. O facto das preocupações dos professores agora se centrarem mais nos objectivos didácticos do que propriamente na sua pessoa é confirmado por estudos empíricos, tais como os de Fuller (1969) e Burden (1991), que referem que o sentimento de estabilidade precede e/ou acompanha um sentimento de competência a nível pedagógico.

Segue-se a fase da divergência. Este período, oscilando aproximadamente entre os oito e os dez anos de carreira, configura-se como sendo uma fase de desequilíbrio, por refe-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

rência à anterior, divergindo, pela positiva ou pela negativa, o sentir profissional dos professores. Uns continuam a investir profissionalmente de forma empenhada, procurando valorizar-se, enquanto outros denotam cansaço e saturação.

Segundo o autor, uma particularidade específica da realidade portuguesa marcava este período. Na verdade, se o mesmo se mostrou perfeitamente definido para as professoras com menos de 15 anos de serviço, à época, outro tanto já não acontecia com as que ultrapassavam este limite, notando-se alterações no seu percurso profissional determinadas pelo 25 de Abril de 1974. Traços marcantes, consequência de uma certa euforia pedagógica, tornaram-se evidentes, sobretudo no que respeita à atitude face aos alunos e ao processo educativo em geral.

A fase que se situa entre os quinze e cerca dos vinte/vinte e cinco anos de actividade lectiva, que chama da serenidade, caracteriza-se, fundamentalmente, por uma acalmia, fruto de uma quebra no entusiasmo anterior, mas também, e sobretudo, por um “distanciamento afectivo” e por uma capacidade de reflexão que a tornam semelhante à segunda etapa considerada, afirmando Gonçalves (1992), a propósito:

“Em linhas gerais, umas professoras continuaram a investir profissionalmente de forma empenhada, procurando valorizar-se, enquanto outras, pelo contrário, denotaram “*cansaço*” e “*saturação*”, tendo invocado, também, dificuldades diversas, a que problemas de carácter pessoal, ou da vida particular não foram alheios” (p.164).

Nesta fase, o professor, salienta Cooper (1982), busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos, sentindo outras necessidades, por exemplo o compromisso com grandes projectos que lhe permitam desenvolver a eficácia e a competência. É nesta fase, considerada “meio da carreira”, que muitos professores fazem um balanço da sua vida profissional.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Por fim, a quinta fase, renovação do “interesse” e desencanto, abrangendo os professores com vinte e cinco a quarenta anos de serviço docente. Quando o fim de carreira se aproxima, os professores mostram divergir em termos profissionais. Uns parecem ter renovado o seu interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se entusiasmados e desejando “continuar a aprender coisas novas”, outros demonstram cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação que, nestes casos, se perspectiva como fim imediato e profundamente desejado, a atingir. Em síntese e de acordo com o pensamento de Gonçalves (1992), esta fase assume-se como “dualista”, ou seja, enquanto algumas professoras, parecem renovar o seu interesse pela escola e pelos alunos, outras demonstram saturação na espera pela aposentação. Trata-se de um *desinvestimento amargo*, onde só a aposentação parece ter sentido, como é também salientado por outros estudos, nomeadamente os de Becker (1970), que mostraram que, alguns professores, desencantados, devido a esperanças frustradas, enveredam por outros caminhos.

Tendo dado continuidade, numa perspectiva longitudinal, ao estudo, cujos resultados temos vindo a analisar, Gonçalves (2000) fez uma reconceptualização do “itinerário-tipo” de desenvolvimento da carreira dos professores do 1º ciclo, fundamentando-a na alteração de factores socioprofissionais e escolares e da própria estrutura das carreiras dos professores deste nível de ensino. Para isso concorreram:

- a alteração das condições, escolas, localidades e concelhos onde os professores do estudo exerciam a sua profissão;
- a permanência dos principais traços caracterizadores da carreira ao longo do tempo;

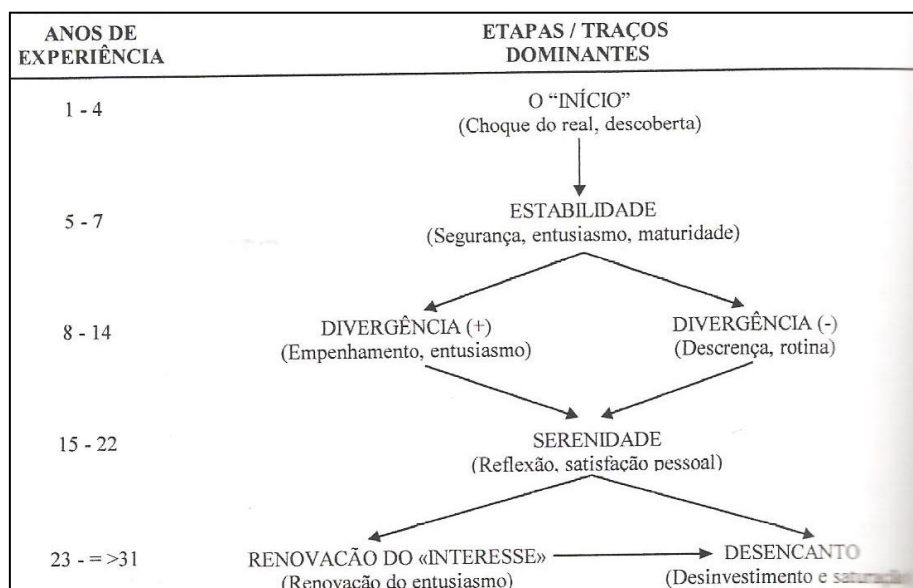
Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- a ocorrência de acontecimentos sócio-profissionais e políticos decisivos para a vida das docentes (por exemplo a integração de Portugal na União Europeia e a Reforma Educativa, entre outros);
- a (re)estruturação da carreira (menos longa que a em vigor aquando do primeiro estudo anterior).

Deste modo, uma nova perspetivação da última fase dos percursos profissionais dos professores do 1º ciclo levou Gonçalves (2000, p.436) a alterar o sentido que se traduziu na “indicação expressa da possibilidade de passagem da renovação do interesse para o desencanto”. Também os limites temporais das fases do estudo anterior se alteraram resultado da antecipação das condições de aposentação (menor número de anos de serviço e de idade), situações estas que deram origem ao modelo que apresentamos na Figura 10

Figura 10- Etapas da Carreira dos professores do ensino primário (modelo reconceptualização)



Fonte: Gonçalves (2000, p. 438)

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Síntese das alterações verificadas relativamente à versão anterior do itinerário-tipo:

- em termos de limites: o limite superior da “fase da serenidade” passa para os 22 anos; o limite inferior da “fase da renovação do interesse e do desencanto” passa para os 23 anos e o limite superior passa para igual ou maior que 31 anos de serviço;
- em termos de sentido: surge a possibilidade da passagem da “renovação do interesse” para o “desencanto”.

Neste modelo reconceptualização, a fase da “renovação do interesse” e do “desencanto” configuram-se agora como duas etapas distintas, ainda que “coetâneas para entrevistadas diferentes, mas podendo acontecer em sucessão para uma mesma professora”.
(p. 432)

Ainda sobre o final da carreira, sobrepõe-se (ou sucede-se) na análise de Gonçalves (2000) uma atitude de “(re)interesse” ou “(re)empenhamento profissional”.

Ainda é referido por este autor que:

“ (...) porque os percursos profissionais são pessoalmente vivenciados e socialmente construídos entendo que o “itinerário-tipo” não deve ser considerado como uma “inevitabilidade” mas, sim, como um “percurso tendencial”, que ajuda não só a sistematizar os diferentes momentos e circunstâncias que dão sentido e forma, mas também, ao mesmo tempo, a dar legibilidade investigativa e interpretativa à carreira das professoras do 1º ciclo do Ensino Básico, cuja compreensão adquirirá, porventura, maior senti-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

do e significado se perspectivada no quadro das culturas profissionais docentes” (Gonçalves, 2000, p. 440).

A distinção entre as diversas fases/etapas do percurso profissional dos professores baseia-se nas mudanças que ocorrem em diversas variáveis. Noutra perspectiva, diversa daquela que temos vindo a analisar, Jesus (2000) apresenta o estudo de Lévy-Leboyer (1974) sobre o desenvolvimento profissional do professor tendo por base as teorias da motivação. As motivações e os seus determinantes variam segundo os indivíduos e evoluem na mesma pessoa ao longo da sua carreira. Este estudo considera que o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação ou, pelo contrário, do seu mal-estar profissional. Esse “sentido” depende da satisfação ou da não satisfação das suas necessidades de auto-estima, de reconhecimento e de auto-actualização, através da responsabilização e da autonomia. Assim, para este autor, o desinvestimento profissional dos professores com mais idade, quando comparados com os mais novos, resulta da falta de incentivos que permitam mantê-los motivados.

Autores como Alves (1994) e Cardinell (1981) referem também que, com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissional, acusando os efeitos negativos do seu clima de trabalho. Lens (1994), na sua investigação, verificou que quase metade dos professores (40%) gostam menos da profissão à medida que os anos passam do que quando a iniciaram.

Também Cavaco (1989,1992) afirma que os professores acabam por se tornar cépticos, apresentando um desinvestimento progressivo e uma menor apetência para a inovação.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Esta autora refere que as limitações nas condições de trabalho e o baixo salário contribuem para que os professores invistam em actividades fora da escola, uma vez que esta os desmotiva.

Uma outra forma de “organizar” a carreira dos professores foi estabelecida por Burke, Christensen, McDonnell e Price (1987), que propõem o “Modelo Cíclico da Carreira do Professor”, nele distinguindo oito fases:

- “preparação específica”, antes da prática profissional (pode considerar-se a formação inicial);
- “indução” ou socialização;
- “desenvolvimento de competências” em que o professor procura aumentar as suas capacidades profissionais;
- “entusiasmo” e crescimento, nesta fase há elevada satisfação com a profissão docente;
- “frustração” na carreira e desilusão com a profissão (os autores salientam que é neste período, entre os 35 e os 40 anos de idade, que os professores apresentam um maior mal-estar e uma menor motivação profissional);
- “estabilidade” e estagnação, em que o professor se limita a fazer o que esperam dele (esta fase é apontada como de afastamento afectivo com os alunos e de questionamento dos objectivos pessoais);
- “viragem”, em que há uma preparação para a reforma, não sendo igual esta fase para todos os professores (enquanto há alguns que estão satisfeitos com as

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

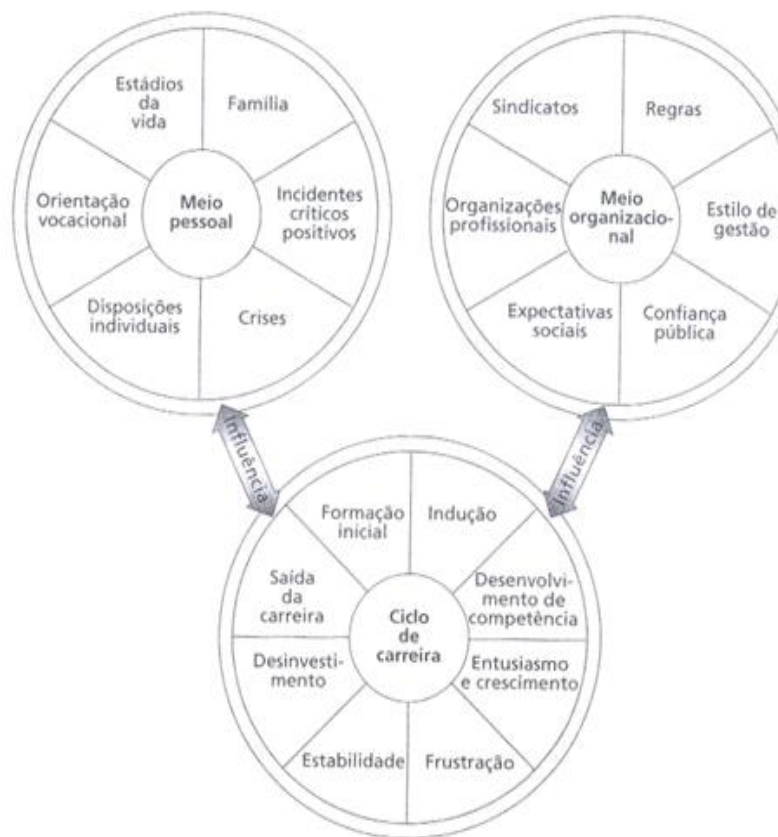
Um estudo sobre o início da carreira docente

experiências que realizaram outros desejam a aposentação para se afastarem daquilo que não os satisfaz);

- “reforma”, no final da carreira.

Por seu lado Fessler e Christensen (1983) propuseram um “modelo de trabalho” (baseado na análise da literatura sobre os estádios da carreira dos professores e nas extensas entrevistas com eles realizadas), que pode ser utilizado no planeamento do desenvolvimento profissional dos professores (Figura 11).

Figura 11- Dinâmicas do ciclo da carreira do professor



Fonte: Fessler e Christensen (1983, p. 36)

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Neste modelo, identificam-se três categorias abrangentes de influências no desenvolvimento dos professores - ciclo da carreira, meio pessoal e meio organizacional. Estas influências são representadas em forma de círculos e cada círculo está subdividido em diferentes sectores. Os factores que influenciam do ponto de vista do ciclo de carreira são: a formação inicial, a indução, o desenvolvimento de competências, o entusiasmo e crescimento, a frustração, a estabilidade, o desinvestimento e a saída da carreira. Este ciclo, por sua vez, influencia e é influenciado por outros dois, o do meio pessoal (onde se inserem os aspectos da família, dos incidentes críticos positivos, das crises, das disposições individuais, da orientação vocacional e dos estádios de vida) e o do ciclo do meio organizacional que agrupa as regras, o estilo de gestão, a confiança pública, as expectativas sociais e as organizações profissionais e os sindicatos.

Este modelo tem um “fluxo e refluxo dinâmico em que os professores saem e entram nos diferentes estádios em resposta a influências ambientais da dimensão pessoal e organizacional” (Fessler, 1995 cit. por Day, 1999, p. 108). Na linha de outros investigadores que se debruçam sobre as histórias de vida, a investigação-acção, a narrativa, a liderança e a mudança dos professores, Fessler propõe, na obra citada, sistemas de apoio personalizados para os professores em diversos momentos da sua carreira. Passamos a exemplificar: necessidade de reconhecer que o desenvolvimento profissional se centra especialmente nas necessidades pessoais dos professores, dos alunos e do sistema; dinâmica de aprendizagem social entre o professor e os colegas, necessária ao longo da vida de desenvolvimento profissional dos professores e necessidade de reflectir sobre a prática.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Uma outra conceptualização da carreira docente é apresentada por Feiman–Nemser (1986). Para esta autora, que utiliza a experiência e os estudos de Fuller, há três estádios pelos quais os professores passam ao longo da carreira:

- estádio inicial de sobrevivência - o conhecimento pode muitas vezes limitar-se ao que aprenderam como estudantes;
- estádio da consolidação - os principiantes tornam-se mais confiantes e a maioria das rotinas necessárias à sala de aula ficam consolidadas;
- estádio da proficiência - os professores melhoraram o seu desempenho.

Por seu lado, Feiman (1982) distingue quatro fases no desenvolvimento do professor ou no aprender a ensinar: pré-formação, durante os anos em que ainda é aluno, em que internaliza um modelo de ensino; uma segunda fase, designada de pré-serviço, que ocorre durante a formação prévia à prática profissional, em que constrói conhecimentos teóricos que estão na base do ensino; a terceira fase é a da indução, corresponde aos primeiros anos de serviço onde são alargadas estratégias pessoais de ensino em função da forma como os professores resolvem os problemas com que se defrontam na prática profissional, e, por fim, a fase do serviço, onde os professores procuram aperfeiçoar, cada vez mais, o seu desempenho.

A par da existência de diferentes teorias sobre o desenvolvimento profissional, outras há, pois, relativas ao estudo dos adultos (as etapas do desenvolvimento) que proporcionam informação e dão possibilidade de explicar/compreender as necessidades dos professores em cada uma das diferentes fases do seu desenvolvimento profissional. Considera-se, para este efeito, que “o desenvolvimento é um processo que não é estático nem

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

uniforme, sendo caracterizado por uma constante mudança e, como tal, os modelos teóricos devem procurar descrever e explicar a natureza das mudanças e os processos de mudança das pessoas adultas” (García 1999, p. 57).

De acordo com a teoria das etapas do desenvolvimento, os seres humanos processam experiências - a que os autores chamam de etapas - que vão desde menos complexas a mais complexas. No caso dos professores, há elementos que influenciam o seu desenvolvimento: os alunos, os colegas, o contexto profissional, assim como a sua própria concepção e motivação para aprender.

Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987), partindo das etapas identificadas por Hunt, Loevinger e Kohlberg elaboraram uma sistematização (Figura 12), que compreende três perspectivas complementares, na medida em que analisam diferentes aspectos do desenvolvimento humano: a das etapas de desenvolvimento conceptual-intelectual-cognitivo de Hunt, a das etapas de desenvolvimento moral de Kohlberg e das etapas do desenvolvimento do Eu, de Loevinger.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Figura 12 - Etapas de desenvolvimento segundo Hunt, Loevinger e Kohlberg (1987)

Etapa	Educação Conceptual Hunt	Etapa	Eu/Si próprio Loevinger	Etapa	Valores/Carácter Kohlberg
A	O conhecimento entende-se como algo fixo e concreto. Ensino muito estruturado, instruções detalhadas. Submissão como aluno. Não há diferenças entre teorias e factos. Necessidade de organizadores avançados.	3	Elevada conformidade social. Forte necessidade de agradar. Seguidor dos outros. Emoções vãs e superficiais.	Três	Os valores orientam-se em função da "maioria". Valores dirigidos por outros. Elevado etnocentrismo. Escassa capacidade para distinguir entre convenções sociais e leis e princípios democráticos.
B	Está-se consciente de abstrações. Aumenta a capacidade para separar os factos, opiniões e teorias. Alguns problemas na actuação, mas aumenta o raciocínio indutivo e dedutivo. Maior fruição na pesquisa aberta.	3/4	Começo de individualização. Desenvolvimento para a autonomia. Alguma apreciação de ideias abstractas e emoções complexas.	Quatro	Compreensão consciente das leis. Alguma capacidade para compreender princípios.
		4	Individualizado de um modo que lhe é peculiar. Autodirigido, competente, rendimento médio.		
C	O conhecimento a partir de uma perspectiva de êxito. Utilizam-se múltiplas soluções para resolver problemas. Alto nível de abstracção, simbolização. Balanço entre tentativas e compromissos.	4/5 e 5	Interdependência mútua. Relações interpessoais recíprocas, ricas e profunda "vida interior".	Cinco	Utilização de princípios democráticos para tomar decisões numa variedade de circunstâncias. Diferencia entre leis e princípios a partir de um ponto de vista ético.

Fonte: García (1999, p. 58)

Nesta sistematização, como se pode observar, com base nas três etapas do desenvolvimento conceptual de Hunt, são reagrupadas as diferentes etapas das outras duas conceptualizações.

Assim, de acordo com a Figura 12, a primeira etapa caracteriza-se por um nível conceptual "concreto", ligado à acção, com necessidade de controlo das situações, insegurança e submissão à opinião dos superiores. Na dimensão do desenvolvimento do Eu, esta etapa caracteriza-se por um elevado conformismo às normas e regras sociais vigen-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

tes e desejo de agradar aos seus pares. Do ponto de vista dos valores, os indivíduos mostram tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria.

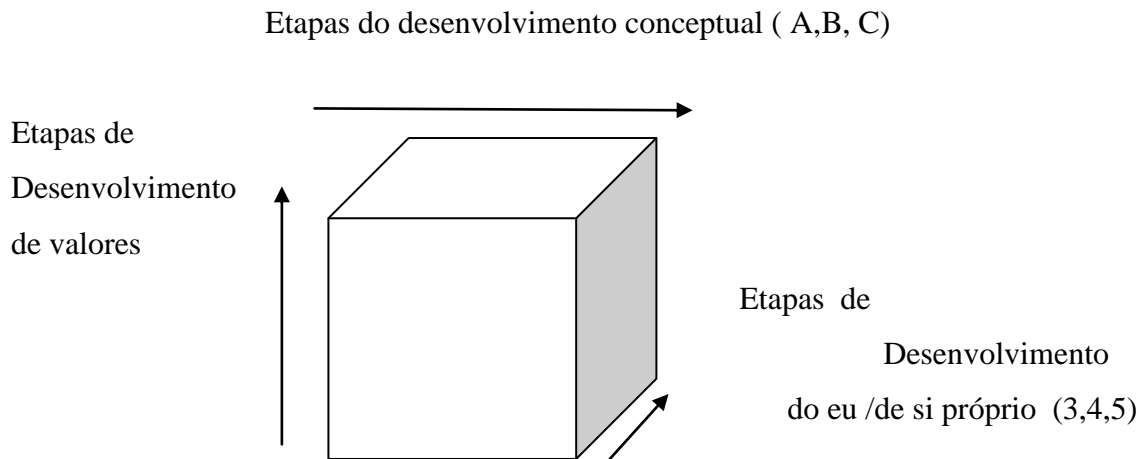
Situando-nos no nosso estudo, podemos fazer o paralelo desta primeira fase com a que muitos professores vivem quando se iniciam na profissão - situações de insegurança e preocupações representam, pois, os principais problemas que têm, então, de enfrentar como docentes (Oja, 1991).

A segunda etapa caracteriza-se por uma maior capacidade de abstracção e pela capacidade de distinguir entre factos, opiniões e teorias. O sujeito já é capaz de resolver os seus problemas com base num raciocínio indutivo ou dedutivo. Há uma maior autonomia, bem como uma compreensão mais consciente e relativa das leis e valores sociais. A terceira etapa corresponde a um elevado nível de desenvolvimento conceptual, abstracção, simbolização e capacidade de resolução de problemas. Os sujeitos são capazes de manter relações interpessoais recíprocas e ricas, que podem favorecer um clima de colaboração.

Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987, cit. por García, 1999) apresentam um outro modelo aplicado ao desenvolvimento do professor (Figura 13), no qual se podem analisar as possíveis combinações de cada uma das etapas, assim como os efeitos que cada uma delas tem no percurso formativo do professor, nas didácticas ou nas variáveis organizacionais.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico Um estudo sobre o início da carreira docente

Figura 13- Três aspectos do desenvolvimento do professor



Fonte: Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987, cit. por García, 1999 p. 59) adaptado

Para além de proporcionar oportunidades de investigação, a combinação das perspectivas anteriormente analisadas confirma que não podemos pensar nos professores como um colectivo homogéneo. Existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional, que os programas de formação de professores devem ter em consideração. Neste contexto, é também importante ter em conta estas variáveis de desenvolvimento quando se trata de avaliar actividades de formação de professores. Essa avaliação pode dar informações sobre os próprios programas.

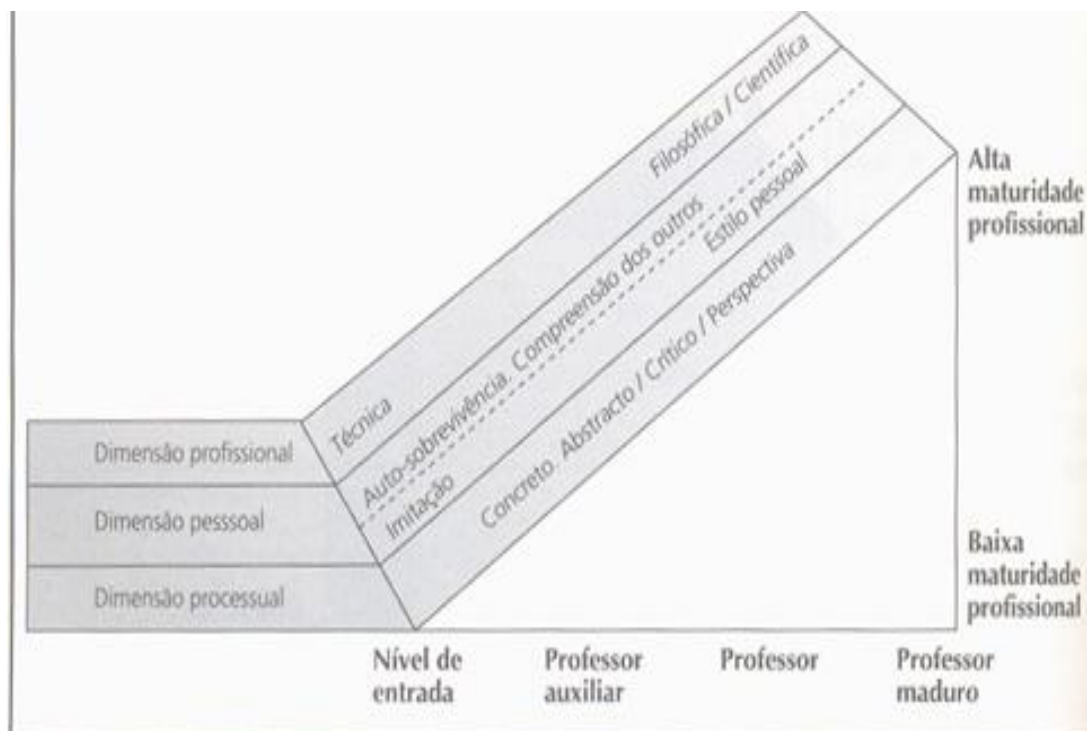
Nestes modelos, há a tendência para apresentar a evolução dos professores como pessoas adultas, atingindo níveis cada vez mais elevados de maturidade. Para Pickle (1985, cit. por García, 1999), os professores atingem a maturidade através de um processo de evolução em três distintas dimensões: a processual, a pessoal e a profissional (Figura

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico Um estudo sobre o início da carreira docente

14). Esse processo vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica na dimensão profissional. Evolui de uma auto-sobrevivência e imitação para um estilo pessoal na dimensão pessoal e descentra-se, na dimensão processual, de uma fase concreta para processos abstractos e críticos.

Na perspectiva do nosso estudo, desde a preocupação pela sobrevivência (e pela imitação dos superiores) até ao desenvolvimento de um estilo pessoal.

Figura 14 - Factores de evolução no desenvolvimento da maturidade dos professores



Fonte: García (1999, p. 60)

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A importância da análise das perspectivas (modelos) que apresentámos reside em permitir-nos compreender que os professores evoluem no processo de aprender a ensinar, que se caracteriza, na sua globalidade, pela passagem por fases ou etapas que tendem a complexificar-se até níveis mais elevados de maturidade. Esta compreensão pode também ser uma mais-valia na ajuda aos novos professores no sentido de aceitarem ansiedades e preocupações, isto é, de as compreenderem, para otimizar o seu próprio processo de crescimento/desenvolvimento.

Como refere Nóvoa (1992b), a formação não se constrói por acumulação de cursos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e sobre a construção de uma identidade pessoal e profissional dado que, parafraseando Nias (1991), o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.

Parece-nos pertinente e actual a análise da forma como se constrói a identidade pessoal e profissional, que relaciona não só o início da carreira com a formação inicial, mas também com a escolarização prévia a que os professores foram sujeitos. Realmente, segundo Nóvoa (1997), estar em formação implica um investimento pessoal com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. Assim, é interessante pensar e promover/reencontrar momentos de interacção entre as dimensões pessoal e profissional, ajudando os professores a apropriarem-se dos seus processos de formação e dando, simultaneamente, um sentido às suas histórias de vida.

Se olharmos o professor como um todo, verificamos que expressa diferentes informações, crenças, sentimentos e inquietações, fruto de uma carreira onde decorrem e emer-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

gem aspectos positivos e negativos. É a sua história de vida que emerge e que imprime novos significados ao passado, estabelecendo perspectivas de futuro.

Perceber o professor como pessoa, no seu exercício profissional, é compreender os seus ciclos de vida, o que vai muito mais longe do que analisar a cultura das escolas, os rituais e o poder e os tipos de saberes. É passar de um professor objecto para um professor que tem vivências e representações que permitem a (re)construção do seu processo identitário.

As histórias de vida são uma fonte dinâmica no processo que vimos a referir porque se congregam em conjuntos de narrativas e estas resultam da forma como cada um vivencia a sua experiência entre o ser individual e o grupo.

O professor, quando narra a construção da sua identidade pessoal e profissional, estabelece comunicação, significado e cenários com recurso à “palavra”. A este respeito, Bolzan (2002) acredita que a palavra se revela como produto da interacção entre indivíduos durante a comunicação. Lorrosa (2003), por seu lado, considera que nos construímos a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebemos, daí a necessidade de “ouvirmos” o que nos dizem os professores e de compreendermos o que eles pensam e sentem.

Na análise dos estudos acerca da carreira profissional docente, não poderemos também deixar de referir Katz (1972), que estudou e delineou uma sequência de estádios que caracterizam o desenvolvimento profissional do educador de infância. Esta delimitação

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

encontra paralelo, segundo Simões (2004), na descrição do que ocorre com professores de outras faixas etárias.

Para Katz, o início da carreira corresponderia à sobrevivência na profissão, fase pontuada pelas preocupações sobre a adequação e a capacidade de levar as tarefas educativas a bom termo, dificuldade em controlar o grupo de crianças e insegurança quanto ao apreço dos pares e autoridades escolares acerca da qualidade do trabalho realizado.

Em termos gerais, o início da carreira caracterizar-se-ia pela tónica nas preocupações ligadas com o receio de não conseguir aguentar-se na profissão ou de ser incapaz de executar, com uma adequação mínima, o papel profissional recém-adquirido. Outro problema, nesta fase, é a percepção da discrepância entre a realidade que o jovem profissional antecipou face ao próprio trabalho, isto é, o confronto com a realidade efectiva do grupo de crianças. Durante este período, segundo Katz, sobressaem, assim, o receio da falta de preparação ou da insuficiente competência. Além disso, o educador iniciante está assoberbado pela tentativa de conseguir trabalhar com o grande grupo.

O segundo estágio é o da consolidação. As preocupações dirigem-se agora para a situação educativa em si: métodos, técnicas, estratégias e materiais disponíveis e utilizados. Esta fase pode ir do final do primeiro ano de serviço até ao terceiro ou quarto ano. O educador pensa ser já capaz de lidar com as crianças, está mais seguro sobre a sua actuação junto do grupo e consegue consolidar a experiência e os conhecimentos que conseguiu recolher durante o estágio anterior. Agora, é natural que se volte para cada criança, tomada individualmente, identificando eventuais diferenças, dificuldades ou problemas que antes lhe passavam despercebidos.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A partir do terceiro ou do quarto ano, é a fase da renovação, em que a criança passa a ser o centro das atenções. Está adquirida uma certa segurança na acção e o educador começa a ficar insatisfeito com a facilidade da execução do seu papel. Cai facilmente em rotinas que se tornam fastidiosas, levando-o a procurar saber mais, a ensaiar formas diferentes de fazer as mesmas coisas. Torna-se receptivo a novas práticas e a novas experiências. Este período é bastante propício à colaboração com outros colegas e à procura de participação em iniciativas diferentes pelo desejo de aprender ou de acesso a novos conhecimentos, métodos ou técnicas.

O quarto e último estágio definido por Katz é o da maturidade. Em geral, só é atingido depois de três a cinco anos de prática profissional. Ultrapassadas as preocupações que atravessaram as fases precedentes, o educador assume-se agora em pleno, em termos da sua identidade profissional. Uma maior segurança permite-lhe uma nova abordagem da realidade profissional.

3. O início do percurso profissional

Após a saída da Universidade ou das Escolas Superiores de Educação, obtido o diploma que habilita para a docência, os alunos tornam-se professores porque se encontram legalmente “aptos” para leccionar, mas a sua prática, na maior parte dos casos, é pouco mais que tentativa. Na realidade, ninguém se encontra completamente capacitado para a docência apenas pelo facto de ter alcançado uma certificação (Fuller e Bown, 1975; Huberman, 1987, 1989; Boutin, 1999; Gonçalves, 1990).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

É necessário (re)pensar a formação de professores, aspecto por nós já referido no capítulo anterior, atendendo a que é necessário pensar "o professor como aprendente, seleccionando, elaborando e organizando a informação que tem de aprender, e como ensinando, planificando a sua acção docente de maneira a oferecer ao aluno um modelo e um guia de como utilizar de maneira estratégica os procedimentos de aprendizagem" (Monereo *et al.*, 1995, p. 52).

Segundo Pereira (2006), há uma diferença significativa entre as experiências vividas na formação inicial e no primeiro ano de inserção na profissão. Por vezes, o aprendido na formação inicial é desde logo contrariado pelo quotidiano da sala de aula. Bullough e Crow (1991, cit. por Pereira, 2006), por seu lado, sugerem que aprender a ser professor requer o desenvolvimento de um conceito profissional próprio. Este conceito, na perspectiva destes autores, alcança-se através de uma reavaliação/descoberta do próprio professor e do contexto em que o mesmo trabalha. Este sentimento de descoberta relaciona-se com o orgulho com que o jovem professor experimenta o início da carreira e ainda com a satisfação de pertencer a um novo grupo profissional.

A passagem de aluno a professor é, sem dúvida, um momento fundamental de crescimento e de desenvolvimento e as dificuldades experimentadas durante o primeiro ano de exercício, segundo Machado (1995, p.71), contribuem para “aumentar a distância entre o que os professores poderiam ser e aquilo em muitas vezes se tornam”. Lacasa (1994) destaca três áreas que distinguem os professores experientes dos mais novos: a capacidade de processar amplas quantidades de informação, de um modo significativo,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

a possibilidade de autocontrolo da sua própria actividade e as competências em generalizar a informação adquirida em determinadas situações a outros contextos.

Para Alves (1997, p. 119), as dificuldades sentidas no início do exercício profissional decorrem tanto para os alunos/formandos como para os professores iniciantes, da “situação de contradição institucional e consequente impreparação (...), derivada, em grande medida, do carácter preponderantemente teórico da formação inicial”. Segundo este autor, a formação inicial não prepara os professores para as situações de conflito e a maioria das escolas de formação ensina o acessório, deixando por trabalhar aspectos essenciais do processo, nomeadamente a capacidade de reflectir sobre a prática, o que faz com que o professor principiante corra “o risco de se sentir impotente e desconcertado face à realidade quotidiana do ensino, que não corresponde absolutamente a maior parte das vezes, aos modelos que se lhe apresentaram” (Alves, 1997, p. 116).

Para Veenman (1984), os factores que desencadeiam um choque inicial na entrada na profissão estão relacionados não só com as instituições de formação mas com outros aspectos, nomeadamente: a escolha equivocada da profissão, as atitudes e as características pessoais inadequadas; o desfasamento da formação profissional e a situação escolar problemática.

De acordo com um outro estudo, realizado por Cavaco (1989), a entrada na profissão em Portugal reveste-se de dúvidas e de angústia geradas por causas diversas, tais como: o facto da escola ter uma rede já organizada de acções e relações; o confronto directo com os alunos; a necessidade de construção de um perfil de sucesso e a credibilidade na instituição escolar.

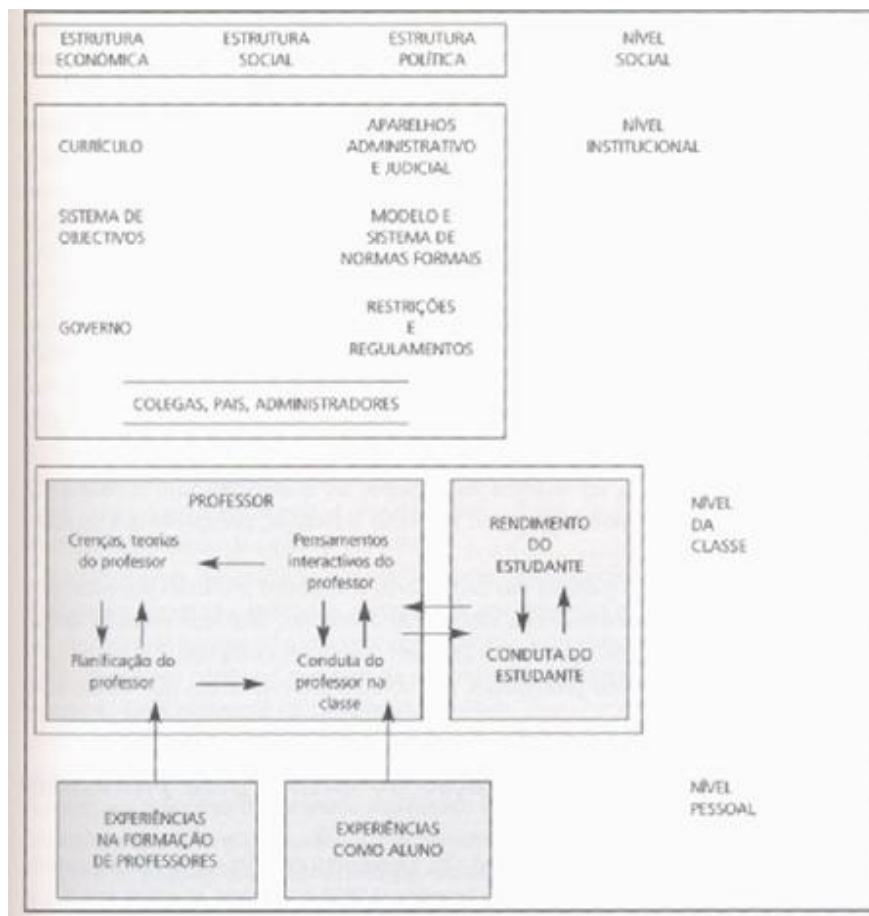
Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico Um estudo sobre o início da carreira docente

Jordell (1987) estudou o processo de socialização do professor principiante e afirma que é necessário considerar a socialização em três fases:

- as primeiras experiências, como criança e como adulto;
- as experiências nos cursos de formação de professores, como estudante e como professor-estudante;
- e os primeiros anos de experiência ou exercício profissional.

A propósito, Jordell (1987) elaborou o modelo que se apresenta de seguida (Figura 15), no que se refere às influências estruturais e pessoais da socialização nos professores principiantes.

Figura 15 - Influências estruturais e pessoais da socialização de professores principiantes



Fonte: Jordell (1987, p.171)

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

De acordo com a figura, constatamos a existência de quatro níveis de influência: o pessoal, o da classe, o institucional e o contextual.

O primeiro nível, o pessoal, é representado pelas experiências prévias e pelas experiências na instituição de formação de professores. No segundo nível, salientam-se as influências no contexto da classe e depreende-se que os alunos, o ambiente e as interações na aula são elementos que influenciam a socialização dos professores principiantes. O terceiro nível é o institucional, onde se integram as influências dos colegas, dos directores e dos pais. Por fim, temos um quarto nível de influências, que é constituído pelas estruturas económica, social e política em que a escola se insere.

Estas influências coincidem com as identificadas por outros investigadores, nomeadamente Wildman (1989), quando afirma que o que exerce maior influência na socialização dos professores principiantes são os alunos, os pares, o contexto escolar e os pais.

Embora já tenhamos abordado a questão da socialização no capítulo anterior, voltamos a este conceito, agora, na perspectiva daquilo a que Sarmento (1994) chama de socialização burocrática. Este autor retoma as ideias de Hoy e Rees (1977), que referem que a escola burocrática inculca nos professores em formação os valores da conformidade, impessoalidade, tradição, subordinação e lealdade burocrática em oposição às ideias de mudança e de inovação. Para Sarmento (1994), este conceito está associado ao processo de indução profissional. As experiências de rotina, a própria tradição e os conselhos dos mais experientes podem levar o professor principiante a renunciar ao discurso de mudança e de inovação desenvolvido durante a sua formação inicial. Aliás, tal como os

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

trabalhos de Brown e Borko (1992) haviam evidenciado, os professores são envolvidos, desde muito cedo, numa aprendizagem observacional, cujo início se reporta à sua experiência enquanto alunos, seguida da sua formação inicial e continuada no interior do seu grupo profissional.

As interações, influências, tensões, *stress* e pressões de que os professores são alvo, no contexto em que se encontram inseridos, vêm sustentar as teorias de Habermas (1990), que olha a escola como um mundo de vida. Este aspecto implica que “os professores usem a sua racionalidade comunicativa para criar e sustentar os horizontes de significado” (Coulter, 2001, p. 96).

Dubar (1997, p. 93), por seu lado, considera a socialização profissional como uma “iniciação” à cultura profissional e uma “conversão” do indivíduo a uma nova concepção do “Eu” e do mundo. A propósito, Hughes (1955, cit. por Pereira, 2006) sugere os seguintes mecanismos específicos no processo de socialização:

- a passagem através do espelho, que se caracteriza por olhar o mundo às avessas, descobrindo a realidade desencantada do mundo profissional;
- a instalação da dualidade entre o modelo ideal, que caracteriza a “dignidade da profissão”, e o “modelo prático”, que se refere às tarefas quotidianas; esta dualidade tende a ser ultrapassada pela identificação com um grupo de referência (que nem sempre é o grupo de pertença), que representa uma antecipação de posições desejáveis e uma instância de legitimação.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- o ajustamento da concepção do ‘Eu’, que constitui a solução habitual da última fase de conversão, caracterizada pelo abandono e rejeição dos estereótipos e da dualidade entre o modelo ideal e as normas práticas.

A entrada na carreira é, na verdade, um período fundamental para os professores principiantes conceptualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais, afirma Day (2001). Os seus “inícios” serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores.

Alguns autores utilizam até, como vimos, a expressão “choque com a realidade” para caracterizarem esse período vivido durante os primeiros anos da docência. De acordo com Veemnan (1984), este conceito de “choque” indica o corte verificado entre os ideais construídos durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia numa sala de aula. Já anteriormente Müller-Fohrbrodt *et al.* (1978) tinham distinguido cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade: a percepção dos problemas, as mudanças de comportamento, a mudança de atitudes, a mudança de personalidade e o abandono da profissão.

Na primeira categoria, incluem-se os problemas percebidos, as lamentações sobre as cargas horárias, as queixas físicas e psicológicas, tais como cansaço, *stress*, angústias e frustrações. Na categoria seguinte são de referir as mudanças de comportamento profissional operadas nos professores e motivadas por pressões externas. Na categoria da

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

mudança de atitudes incluem-se as alterações no sistema de crenças do professor, visíveis, por exemplo, na passagem de uma atitude progressista para uma atitude mais conservadora no que respeita aos métodos de ensino. A quarta categoria refere-se às mudanças operadas no domínio da estabilidade emocional e no auto-conceito e, por fim, a quinta categoria (o abandono da profissão) é o indicador máximo do choque com a realidade, pois quando a desilusão atinge um grau insustentável, a única solução é deixar a profissão.

Outros autores identificaram fases de desenvolvimento pelas quais o professor principiante passa. Para Lacey (1977), elas são: as fases de “lua-de-mel”, de “crise”, de “fracasso” ou de “ir andando”. O mesmo autor refere que as intersecções da biografia e da situação social deixam ao professor principiante três respostas possíveis, que passamos a citar:

- “1. Submissão estratégica, em que o indivíduo concorda com a definição da situação e dos seus constrangimentos proposta pela figura que detém a autoridade, mas mantém reservas pessoais acerca delas;
2. Ajuste interiorizado, em que o indivíduo aceita as regras e acredita que os constrangimentos da situação são a melhor solução;
3. Redefinição estratégica da situação, que implica que a mudança pode ser operada por indivíduos que não detêm o poder formal para o fazer” (p.72).

Segundo Silva (1997), como já salientámos, a passagem de aluno a professor pode assemelhar-se a um “ritual de iniciação”. Este ritual de passagem do jovem professor a um novo grupo socioprofissional nem sempre ocorre sem sobressaltos, porque, para se adaptar à nova situação, as suas crenças e o seu modo de pensar e agir passarão a ser mais ou menos condicionados pelas crenças e pelos modos de pensar e agir dos outros

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

membros do grupo profissional a que passa a pertencer. Quando, como adulto, pensa ter atingido um determinado grau de emancipação e maturidade, depara-se com uma angústia susceptível de provocar uma autêntica crise de identidade. E, para sobreviver a esta crise, sente necessidade de pautar o seu comportamento, a sua aparência e o seu discurso pelas normas vigentes na instituição de que passou a fazer parte, o que o pode levar a adoptar atitudes dogmáticas e conservadoras. No entanto, é na sequência dos períodos iniciais que, provavelmente, a maioria dos professores desenvolvem um sentimento de “mestria” no ensino.

A literatura refere que o “choque com a realidade” e o entusiasmo podem ser vivenciados simultaneamente e que é a descoberta que permite ao professor suportar a sobrevivência. Para Huberman (1989), a descoberta traduz o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, por pertencer a um corpo profissional. Assim, a passagem da formação inicial para o exercício da docência é um processo interactivo, dialéctico e contraditório, centrado numa escola-organização, com uma dinâmica rica de intercâmbios e como produto de intenções, desejos, interesses e acções dos elementos que nela interagem.

Compreender como cada pessoa se formou e encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida levaram Pineau (1983) a definir este processo como uma unidade do ser atravessada pela pluralidade sincrónica (trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas) e pela diacrónica (diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Acontece, portanto, em termos diacrónicos, uma maturidade crescente que ocorre a par da consolidação, do aperfeiçoamento e da extensão de repertórios de ensino e os professores vão deixando de ser principiantes, passam a ser melhor aceites pelos outros professores, sentindo-se mais seguros do seu conhecimento da prática docente e dos conteúdos a leccionar e mais confortáveis com a sua identidade como membros de uma comunidade escolar. Estes professores são os que se ajustam internamente à situação, sobrevivem e resolvem as suas dúvidas internas. Há, no entanto, aqueles que não conseguem e limitam-se a “ir andando”, porque a capacidade de sobrevivência é indispensável é condição necessária ao exercício profissional.

Silva (1997) estudou os problemas dos professores, desde a formação inicial até o fim do primeiro ano de carreira, afirmando que a compreensão dos mesmos pode ajudar na redefinição dos programas de formação inicial e de formação contínua e permitir a definição e implementação de um período de indução que ajude a minorar as dificuldades com que se confrontam os recém-formados quando iniciam a sua actividade profissional.

Veenman (1984) inventariou os principais problemas/dificuldade dos professores, a partir da análise dos estudos de diferentes investigadores, realizados entre as décadas de 60 e de 80 do século passado, tendo seleccionado os que ocorreram com frequências mais elevadas, num total de 24, distribuindo-os pelas fases e categorias estabelecidas por Fuller (1969), e que apresentamos na Figura 16.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

Em correspondência às “preocupações” estudadas e organizadas por Fuller apresentam-se na mesma figura, os problemas encontrados por Veeman e situados no início da carreira docente.

Figura 16- Principais problemas dos professores em início de carreira, agrupados por categorias

Categorias de Fuller	Problemas de Veeman
<ul style="list-style-type: none"> • Preocupações centradas em si próprio • Preocupações no controlo e organização • Preocupações com os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina • Desmotivação dos alunos • Culturas e origens sociais dos alunos • Relação com os pais e colegas • Condições materiais • Equipamento inadequado • Carga horária • Carga de trabalho burocrático • Acompanhamento inadequado • Falta de tempos livres • Conhecimento da escola e do currículo • Turmas numerosas • Relações com a administração • Organização do trabalho na sala de aula • Uso efectivo de manuais • Diferenciação de ensino • Gestão das diferenças e problemas dos alunos • Nível de aprendizagem dos alunos • Avaliação do trabalho dos alunos

Fonte: Silva (1997, p. 57)

À primeira categoria de Fuller, “Preocupações centradas em si próprio”, em que estão agrupadas as situações que traduzem a preocupação dos professores com a sua integração, para que os outros os aceitem, correspondem aos seguintes problemas enumerados por Veeman: disciplina, desmotivação dos alunos, culturas diferentes e origem social dos alunos, relação com os pais, condições materiais, equipamento inadequado, carga

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

horária, relação com os colegas, carga de trabalho burocrático, acompanhamento inadequado, falta de tempos livres, falta de conhecimento da política da escola e das suas regras, pouco domínio do conhecimento dos conteúdos que lecciona, turmas muito numerosas, problemas que, em termos gerais, podemos considerar dos foros relacional, social, institucional, curricular e organizacional.

Na segunda categoria de Fuller, “Controlo e organização”, em que se integram aspectos referentes à relação que os professores criam com o processo de ensino, situou Veenman problemas como: a organização do trabalho na aula, a planificação, o uso efectivo de manuais e o uso efectivo de diferentes métodos de ensino.

À terceira categoria, “Preocupação com os alunos”, que engloba manifestações que revelam que os professores, embora estejam centrados em si, já se preocupam com a aprendizagem dos alunos, correspondem os problemas seguintes: gestão das diferenças individuais dos alunos, gestão dos problemas individuais dos alunos, determinação do nível de aprendizagem dos alunos, alunos com baixo ritmo de aprendizagem e avaliação dos seus trabalhos.

Em síntese, podemos dizer que, segundo o modelo de Fuller (1969), os professores no início do percurso profissional passam de uma centração nas preocupações consigo mesmos para preocupações relativas ao seu contributo no sentido do desenvolvimento dos alunos.

Dreyfus e Dreyfus (1986 cit. por Day, 1999), por seu lado, identificam cinco diferentes níveis de desenvolvimento da competência profissional do professor: principiante, prin-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

cipiante avançado, competente, proficiente e perito. Este modelo reconhece que a “percepção e o entendimento se baseiam na nossa capacidade para adquirir não regras, mas estilos flexíveis de comportamento numa dada situação” (Day, 2001, p. 88). Clarifiquemos:

- no nível 1, o de principiante, o professor adere a regras e/ou planos aprendidos, tem uma fraca percepção da situação e não assume um juízo discricionário;
- no nível 2, principiante avançado, as linhas de orientação para a acção são baseadas em atributos ou aspectos significativos, embora a percepção das situações seja ainda limitada e é atribuída a mesma importância a todos os aspectos que são tratados separadamente;
- no nível 3, professor competente, o professor lida bem com a existência de muitos alunos; vê as suas acções em termos de objectivos a longo prazo, planifica deliberada e conscientemente e revela ter procedimentos estandardizados, recorrendo a rotinas;
- no nível 4, professor proficiente, o docente revela discernimento para ver o que é mais importante numa situação, apercebe-se dos desvios, a tomada de decisões é menos trabalhada, usa máximas para se orientar e encara as situações de uma forma holística;
- no nível 5, o de perito, o professor já não se baseia em regras, princípios ou máximas, tem uma compreensão intuitiva das situações baseadas num entendimento profundo, usa uma abordagem analítica apenas em determinadas situações e possui uma visão apenas daquilo que é possível.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

As investigações decorrentes deste estudo revelam que desenvolver a experiência e tornar-se perito é um processo complicado.

Outro autor, Elliott (1990), apresenta uma perspectiva em que considera a necessidade dos professores se prepararem e responderem aos contextos pessoais, profissionais, organizacionais e políticos em mudança, em função das seguintes quatro fases:

- A fase 1, corresponde ao professor principiante e ao principiante avançado. Em termos de desenvolvimento, esta fase centrar-se-ia na promoção da ideia de auto-avaliação do professor;
- A fase 2, engloba o professor de principiante avançado a competente. O enfoque seria nos professores como “práticos reflexivos” sob as situações que enfrentam;
- A fase 3, corresponde do professor competente a proficiente. Focar-se-ia no desenvolvimento da capacidade dos professores para auto-avaliarem as acções/decisões;
- Na fase 4, a última, situa-se o professor proficiente e o perito. Nesta fase, reconhece-se que o desenvolvimento da experiência e a intuição facilitam a deliberação consciente.

Estas questões reflectem-se na identidade profissional dos professores e nas perspectivas do seu desenvolvimento, no desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências e de uma nova compreensão de si mesmos como mudança ecológica. Segundo Pepper (1942, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009), cada uma destas perspectivas baseia-se em diferentes modos de encarar diferentes aspectos da realidade (física, psi-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

cológica, biológica e social). A primeira, a do desenvolvimento de conhecimentos e competências, é uma perspectiva mecanicista, a segunda, uma nova compreensão de si mesmo, por fim, a terceira perspectiva, desenvolvimento como mudança ecológica, é contextualística.

O confronto entre o mundo interior dos professores e o mundo em que se inserem profissionalmente provoca medos, frustrações e insegurança, originando um impacto que, longe de ser curto, pode prolongar-se por muito tempo e pode criar situações dramáticas e preocupantes e desenvolver dilemas que, de acordo Berlak e Berlak (1981, cit. por Zabalza, 1999) se podem organizar em 3 grupos: os dilemas de controlo, (onde se integram os dilemas dos âmbitos educativo, do tempo, das operações e actividades e de rendimento); os dilemas curriculares, onde podemos encontrar os do conhecimento pessoal (ou público), do conteúdo ou do processo, da construção do conhecimento, da motivação, da aprendizagem e da singularidade, entre outros; e os dilemas sociais, como o da infância, o da repartição de recursos, da justiça e da cultura.

De uma forma muito idêntica à categorização apresentada por Berlak e Berlak (1981), para Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990, cit. por Silva, 1997), os dilemas podem ser agrupados em três tipos essenciais:

- Dilemas relacionados com o controlo do acto educativo;
- Dilemas emergentes da gestão curricular;
- Dilemas socioculturais.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

O primeiro tipo de dilemas emerge, por exemplo, quando o professor tem de escolher entre estratégias de ensino-aprendizagem centradas nele ou centradas nos alunos e de escolher entre normas de funcionamento da aula escolhidas por si e as normas sugeridas pelos alunos ou ditadas do exterior. O segundo tipo pode surgir quando há que tomar uma decisão entre o aproveitamento do conhecimento do quotidiano dos alunos e a imposição da escola ou, por exemplo, entre uma selecção de conteúdos feita do exterior ou uma selecção de conteúdos de acordo com o desenvolvimento dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem. O terceiro tipo, de ordem sociocultural, aparece no confronto de várias estruturas dos intervenientes no acto educativo, do corte existente entre gerações diferentes de professores.

De acordo com os mesmos autores, os dilemas apresentados anteriormente podem desenvolver-se em três fases:

- reorganização do acto de ensinar, o que implica uma mudança observável das estratégias utilizadas;
- negociação interior, ou seja, consciência da necessidade de mudança no quadro de crenças do próprio professor;
- combinação entre a reorganização das estratégias e a transformação das crenças.

Caetano (1997) realizou um estudo sobre as discrepâncias identificadas pelos professores em relação aos seus dilemas. Das questões centrais por eles enunciadas há aquelas que se podem organizar segundo os contextos a que se referem:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- no que respeita ao contexto da relação professor-aluno, nele se incluindo as regras de funcionamento e os desvios às mesmas; o atender às necessidades dos alunos ou procurar controlá-los; o bom clima relacional ou actuar auto-criticamente; e a liberdade ou controlo;
- quanto à organização curricular, há que considerar os dilemas dos professores em torno da gestão dos programas e da planificação dos processos de ensino-aprendizagem, surgindo aqui, também, os dilemas dos professores que se confrontam com a diferenciação/heterogeneidade dos alunos;
- no que se refere ao contexto da avaliação, destacam-se os seguintes aspectos: reprovar ou não quem não atinge os objectivos mínimos, valorizar o esforço ou valorizar as capacidades, adaptar-se e avaliar ou não da mesma forma todos os alunos;
- no contexto institucional, encontramos os dilemas que ultrapassam a sala de aula, a escola e a profissão, nomeadamente conflito ou sinceridade, defesa dos alunos ou colegas e exercer cumprindo o mínimo ou procurar envolvimento e implicação no desenvolvimento profissional.

Neste plano, vários autores destacam como fundamental o momento da saída do sistema escolar e da entrada no mercado de trabalho, isto é, o deixar de ser aluno para ser professor. Quando estudamos a organização da escola ou a escola como organização e como ela recebe os professores e como estes descrevem as suas relações, torna-se-nos patente a pessoa individual indissociável da existência da pessoa social (Elias, 2008).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Na perspectiva de Lima (2006), a compreensão da escola como organização educativa deriva das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações e das teorias das organizações. Esta associação, segundo o autor, evidencia a dualidade conceptual que a palavra organização encerra: por um lado, a entidade ou unidade social (*organization*), por outro, a actividade ou acção de organizar (*organizing*). Conforme propõe Ferguson (1994, p. 83): “a organização precisa de ser pensada mais como um verbo do que como um substantivo, como algo que as pessoas fazem e não como uma unidade estática ou mesmo dinâmica”, sendo certo que ela é determinante no processo de “tornar-se” professor, designadamente no início da carreira docente.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

2ª PARTE – Estudo Empírico

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1.Introdução

Tomando por referência a situação a investigar, chegou o momento de clarificarmos as opções metodológicas tomadas, explicitar o rumo da investigação e reflectir sobre os respectivos processos e percursos.

Neste contexto, tivemos em conta a multiplicidade de enquadramentos teóricos possíveis para dar visibilidade às questões que se nos foram colocando, tendo-se-nos, todavia, imposto algumas limitações que se prenderam com a recolha de dados, considerando a mobilidade profissional sobretudo das “professoras-caso” do nosso estudo. Essas limitações ajudaram, porém, a definir a abordagem a realizar e a que nos referiremos mais adiante.

Ao desenharmos um projecto de investigação, uma questão primeira que se coloca é a de optar pelo paradigma de investigação que lhe dará forma e substância, em função dos pressupostos conceptuais que nos orientam e, logicamente, da natureza do objecto sobre que incide e dos objectivos que pretendemos alcançar. Genericamente, todo e qualquer processo investigativo pode assumir-se como um estudo de natureza quantitativa, qualitativa ou mista. Para Tuckman (2000), uma investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões colocadas. As respostas podem ser abstractas e gerais ou altamente concretas e específicas, conforme se trate de uma investigação fundamental ou de uma investigação aplicada. Em ambos os tipos, o investigador descobre os factos e formula, então, a generalização possível, baseada na interpretação dos mesmos.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

O mesmo autor identifica um conjunto de propriedades que caracterizam o processo de investigação de tendência quantitativa, pelo menos, na sua forma ideal. Diz, então, que ela é sistemática e que há regras para as especificações processuais a ter em conta para identificar e definir as variáveis, organizar a investigação para o estudo dessas variáveis e determinar os seus efeitos sobre outras variáveis e, ainda, para relacionar os dados recolhidos; é lógica, significando isto que o investigador pode confrontar as possibilidades de generalização, no que diz respeito à validade externa; é empírica, porque tem como referente a própria realidade, e que o raciocínio dedutivo, que significa muita abstracção, pode preceder a investigação, mas os dados são o resultado final do processo de investigação; é redutível, consistindo o processo de redução em transformar a realidade empírica num constructo abstracto e conceptual, na tentativa de compreender a relação entre os fenómenos e de predizer o modo como estas relações se podem aplicar noutros contextos e é replicável e transmissível, na medida em que dá origem a um documento, possibilita a generalização e permite a réplica e é, por sua própria natureza, muito menos transitória que os produtos resultantes de outros processos de resolução de problemas. A propriedade da investigação de ser transmissível é determinante, tanto no seu papel de ampliadora de conhecimentos, como na sua função propiciadora de tomadas de decisão.

Quanto às metodologias qualitativas, segundo Lessard-Hérbert *et al.* (1990), o interesse das mesmas pelo mundo da vida humana reside no sentido de uma passagem do interesse sobre as pessoas de algures para as pessoas de aqui, do mundo rural para um mundo urbano; da sociedade como um todo para subgrupos sociais.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Numa perspectiva histórica das metodologias qualitativas, parte-se da Idade Média, em que era valorizada a dignidade do trabalho manual, a que se segue uma viragem na Renascença e, posteriormente, com a industrialização e a migração dos camponeses para as cidades, no fim do século XIX, ganha consistência uma preocupação crescente dos reformadores sociais pela situação das populações operárias urbanas.

Erikson (1968) considera o início do séc. XX, época que testemunhou a sistematização da redação das crónicas de viagens, como um marco na evolução das metodologias qualitativas.

É importante também o papel desempenhado pela escola de Chicago, a que pertenceu a antropóloga Margareth Mead. Já nos anos 60, a investigação qualitativa toma igualmente forma em Inglaterra, impulsionada pelos trabalhos de Stenhouse e outros autores. A partir de meados dos anos 70, nos Estados Unidos, a influência da fenomenologia na investigação qualitativa em educação tornou-se cada vez mais marcante.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta as cinco características principais, que passamos a referir:

- a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento principal;
- é descritiva;
- a questão fundamental é todo o processo, que é mais importante que os resultados ou produtos, e a análise dos dados é feita de forma indutiva;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- o significado das coisas, ou seja, o “porquê” e o “o quê” é de importância vital na abordagem qualitativa.

Os autores que estamos a citar sistematizam, da seguinte forma, os diferentes elementos da investigação qualitativa em educação (Quadro 9).

Quadro 9 - Investigação qualitativa aplicada em educação

TIPO	Quem é que o investigador serve	Objectivo	Apresentação dos dados
Avaliativa e decisória	Contratante	Avaliar uma mudança através da descrição Fornecer informação	Relatório escrito ou exposição oral
Pedagógica	Aprendiz ou programa	Promover a mudança individual	Programa de formação/ Seminário/Currículo
Ação	Causa social	Promover a mudança social	Variada

Fonte: Bogdan e Biklen (1994, p. 267)

A leitura analítica do quadro permite-nos verificar que a investigação qualitativa pode ser de três tipos: avaliativa e decisória, pedagógica e de acção, todos eles com diferentes relações com o processo de mudança, uma vez que são executados por diferentes pessoas e por diferentes razões.

Bogdan e Biklen (1994, p. 287), ao tratarem da questão da abordagem qualitativa, designadamente no que à formação de professores diz respeito, afirmam que ela requer que os investigadores desenvolvam empatia com as pessoas que fazem parte do estudo e

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista, dado que o objectivo não é o juízo de valor mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.

Por outro lado, os mesmos autores, ao estudarem a investigação qualitativa em educação, referem que, num contacto inicial com a mesma, se podem colocar algumas questões, sendo uma das mais pertinentes a possível utilização conjunta das abordagens qualitativa e quantitativa. Citam alguns autores que as utilizam conjuntamente (Cronbach *et al.* 1980; Miles e Huberman, 1984; Reichardt e Cook, 1974), provando que existem estudos que integram componentes qualitativas e quantitativas em termos de complementaridade metodológica e processual, dando assim origem a metodologias mistas.

Merton e Kendall (1946, cit. por Cohen e Manion, 1990) afirmam que alguns investigadores sociais abandonaram a questão dos dados qualitativos e quantitativos, estando preocupados, sim, com a combinação do que cada perspectiva de investigação tem de mais valioso.

2. Natureza do estudo

Quanto à sua natureza, o presente estudo é qualitativo, descritivo, interpretativo, heurístico, hermenêutico e de carácter tendencialmente longitudinal, na medida em que acompanhámos o processo de “tornar-se professor” de alguns dos respectivos sujeitos ao longo de três anos lectivos.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

É de natureza qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2000), busca responder a questões muito particulares, trabalhando com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, visando compreender a realidade humana vivida socialmente por professores em início da carreira docente.

É descritivo por buscar descrever um “problema”. Segundo Santos (2000), a pesquisa descritiva é um levantamento das características conhecidas que são componentes de um problema em estudo. Segundo Andrade (1997), os dados são observados, registados, analisados, classificados e interpretados sem a interferência do investigador, ou seja, sem a sua manipulação. Um estudo descritivo possibilita o desenvolvimento de um nível de análise em que se permite identificar as diferentes formas do problema.

É interpretativo porque se situa num dos campos que para este tipo de investigação em educação Erikson (1968) define: a sala de aula, como meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; o ensino como um, mas somente um, aspecto do contexto da aprendizagem e as “perspectivas - significados” do docente e do discente, como componentes intrínsecos do processo educativo. Este autor utiliza mesmo a denominação de paradigma interpretativo para designar o conjunto das abordagens qualitativas, sejam elas a etnografia, o interaccionismo simbólico, a fenomenologia ou o construtivismo. Outros, porém, dão preferência à expressão paradigma compreensivo.

É de natureza hermenêutica na perspectiva apresentada por Moustakas (1994), dado que se traduz num modelo de pesquisa cujo foco está na consciência e na experiência.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A hermenêutica procura pela intenção original do autor, pela originalidade do sujeito mas, para isso, estuda a história do sujeito e tem por base a própria experiência.

É uma pesquisa heurística porque se refere a um processo de pesquisa interna através do qual se descobre a natureza e o significado da experiência, desenvolvendo métodos e procedimentos para investigações futuras. O *self* do investigador está presente ao longo de todo o processo.

Prosseguindo a caracterização da natureza do presente estudo, no plano estratégico-metodológico trata-se um estudo de caso(s). A propósito dos estudos de caso, Ludke e André (1986, p. 96) dizem que:

- “visam a descoberta (...) o investigador procurará manter-se constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo;
- enfatizam a interpretação em contexto;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma variedade de fontes de informação;
- revelam experiências que permitem generalização naturalísticas;
- procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- os relatos dos estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”.

Complementando as características do estudo de caso, Nisbet e Watt (1978, cit. por Ludke André, 1986), referem que o desenvolvimento do estudo de caso tem três fases: a exploratória, que é uma visão de abertura para a realidade; uma segunda fase mais

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

sistemática que se centra na delimitação do estudo e a terceira fase que consiste na análise e interpretação sistemática dos dados.

De acordo com Yin (1989), o estudo de caso é o método mais adequado para estudar a complexidade do fenómeno organizacional, designadamente quando as questões são do tipo “como” e “porquê” e a opção por ele faz-se quando o investigador considera que as condições contextuais são decisivas para a compreensão do objecto de estudo e, por conseguinte, pretende abrangê-las no seu plano de investigação.

Para Stake (1995), o estudo de caso é definido como o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, no sentido de compreender a sua actividade num determinado contexto, compreender, afinal, em profundidade, o objecto de estudo, para cuja compreensão é fulcral a percepção da sua singularidade.

Quanto à sua natureza, Merriam (1990) afirma que o caso ou unidade de análise pode ser um indivíduo, um programa, uma instituição, um grupo, um acontecimento ou um conceito, porque cada um destes casos constitui um sistema delimitado. No presente estudo considerámos oito casos, isto é, cinco professoras em início de carreira, seleccionadas de entre o universo dos docentes principiantes, em exercício no Algarve, no ano lectivo de 2007/2008, mais duas que abandonaram a profissão e uma outra que nunca leccionou como titular de turma.

Ainda segundo Merriam (1990), o estudo de caso pode ser definido por quatro características específicas: é particularista, visto que o seu foco é específico e a importância do caso resulta do esclarecimento que produz acerca da situação, acontecimento, programa ou fenómeno particular sobre que se debruçou; é descritivo, na medida em que o produto final do estudo é caracterizado pela descrição completa e literal do fenómeno,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

em lugar duma apresentação de resultados predominantemente em forma de números; é heurístico, já que produz no leitor uma nova compreensão sobre o fenómeno, trazendo-lhe novas perspectivas, prolongando o seu conhecimento ou confirmando o que é, por si, já conhecido; e é indutivo, na medida em que assenta na descoberta de novas relações, conceitos e generalizações, a partir da análise dos dados e não na verificação de hipóteses estabelecidas *à priori*.

Dadas as características dos estudos de caso, também Lüdke e André (1986) referem que eles se distinguem das outras abordagens de pesquisa pela sua preocupação na compreensão do caso particular.

Globalmente, os estudos de caso podem ser agrupados em três grandes modelos: de exploração, descritivos e práticos, conforme De Bruyne *et al.* (1991) os classificam. De exploração, quando tentam descobrir problemáticas novas, renovar perspectivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas, visando essencialmente abrir caminho a futuros estudos, âmbito em que consideramos que se integra também o presente trabalho; descritivos, que são bastante frequentes e tomam a forma de monografias, centrando-se num objecto, analisando-o detalhadamente sem assumir pretensões de generalização; e, por fim, os práticos que procuram responder aos mais diversos fins, visando, por exemplo, estabelecer o diagnóstico de uma organização ou fazer a sua avaliação, seja porque procuram prescrever uma terapêutica ou mudar uma organização.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Para Bell (1996), a grande vantagem desta estratégia investigativa consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso dos sistemas ou organizações. Os estudos de caso podem ser levados a cabo com o intuito de observar e consubstanciar uma investigação. O investigador observa, questiona e estuda. Cada organização tem as suas características únicas e específicas e o investigador procura identificá-las, bem como expor o modo como elas afectam a implementação de sistemas e influenciam o funcionamento da organização.

Considerando o exposto, este estudo privilegia a natureza qualitativa, porque esta nos permite descrever e analisar o tornar-se professor na perspectiva daqueles que estão a ser estudados, isto é os professores do 1º ciclo em início de carreira. Por conseguinte, o modelo qualitativo é o que se adapta melhor à natureza do problema de investigação em causa.

A abordagem interpretativa, em que se insere o estudo de caso, não pretende verificar regularidades mas analisar singularidades, sendo o objecto da investigação a acção e o significado, como salientam Lincoln *et al.* (1985, p. 175), “os contextos influenciam e são influenciados pelas perspectivas/construções das pessoas que neles habitam”.

Embora consideremos todos os argumentos que defendem o uso das abordagens qualitativas, não enjeitamos a complementaridade entre os paradigmas (qualitativo e quantita-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

tivo), pois se um não substitui o outro, a verdade é que o primeiro pode ser complementado com a utilização de instrumentos típicos do segundo e vice-versa.

Assim, no presente estudo, que, como explicitámos, é de natureza qualitativa, não deixaremos, no sentido de dar mais sentido e significado aos respectivos dados, de recorrer a procedimentos de natureza quantitativa, designadamente no tratamento dos dados que foram obtidos por questionário.

3.Campo de estudo

A escola, como comunidade educativa, configura-se hoje como um espaço onde é possível desenvolver actividades de ensino/aprendizagem. Hargreaves (1998) apresenta uma imagem interessante sobre a escola dizendo que ela é mais do que uma armação vazia com paredes e janelas, na medida em que é um local de trabalho que se encontra estruturado em termos de recursos e de relações, na certeza, ainda, de que aprender, ensinar e desenvolver-se são actividades que estão intimamente ligadas. O objectivo fundamental da escola deve ser o sucesso dos alunos e dos professores, não só considerado na vertente cognitiva, mas também no aspecto relacional, pois, como afirma Perrenoud (1993), ensinar é confrontar-se com um grupo heterogéneo do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projectos e das personalidades.

Uma vez que os professores são agentes educativos e a cultura da escola se mobiliza através de diferentes competências, Perrenoud apresenta um conjunto de dez domínios

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

de competências reconhecidas como prioritárias na formação de professores, e que, necessariamente, se repercutem na sua acção educativa, que adaptámos e passamos a enunciar:

- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- administrar a progressão das aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos nas suas aprendizagens e nos seus trabalhos;
- trabalhar em equipa;
- participar na administração da escola;
- informar e envolver os pais;
- utilizar novas tecnologias;
- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- administrar a sua própria formação contínua.

No projecto global elaborado pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE), datado de 1987, pode ler-se que o professor é uma componente fulcral do sistema educativo, mas Ainscow (1987) salienta que, enquanto professores, devemos lembrar-nos que as escolas são influenciadas pelas percepções do *status* socioeconómico, da etnia, da língua e do sexo e, por isso, o professor deve questionar-se sobre a forma como estas percepções influenciam a dinâmica da classe, no processo de gestão que faz do acto educativo.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Se estas percepções não resultarem em interações harmónicas e afectivas, a criança será prejudicada no seu desenvolvimento. Atentemos nas palavras de Portugal (1992), a este propósito:

“Quando as escolas são cada vez maiores e mais impessoais; quando os professores têm uma carga horária excessiva, quando se verifica uma grande mobilidade e desenraizamento dos professores, ligados a um não envolvimento na escola, quando os professores são professores não por escolha vocacional mas pressionados por determinantes socio-económicos quando não existe apoio ou reconhecimento exterior da importância do professor, quando não existem condições que permitam, levar a cabo, con dignamente o trabalho de educador, então, o desenvolvimento da criança é afectado” (p. 118).

Por seu lado, Barroso e Canário (1999) concebem o ser professor em quatro dimensões essenciais:

- a) é um analista simbólico, o que significa vê-lo como alguém capaz de dar respostas certas, de solucionar problemas e de responder a estímulos;
- b) é um artesão, no sentido de que, mais do que um reproduzidor de práticas, é um reinventor de práticas, mobilizando elementos para fazer face a situações únicas e inesperadas;
- c) é um profissional da relação, porque exerce uma profissão marcada pela relação face a face com o destinatário, pelo que a lucidez na sua actividade profissional se revela como crucial;
- d) é um construtor de sentidos, sentidos esses que se centram no sujeito em processo de aprendizagem, no pressuposto de que o aprender é concebido como um processo de hominização.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Mas o que pode fazer a diferença e ajudar (ou não) a revelar o que é essencial do que é supérfluo na dimensão do ser professor? E como reage o professor face à imprevisibilidade da sua acção e à mutabilidade permanente do conhecimento e da sociedade?

Muitos estudos têm surgido na tentativa de compreender os professores como agentes educativos e as suas culturas profissionais, salientando-se, de entre eles, os de Hargreaves (1998), a que já nos referimos na primeira parte deste estudo.

Num outro estudo, este no âmbito da relação educativa, na perspectiva de definição de “bom professor”, Stenhouse (1993) afirma:

“Os bons professores são, necessariamente, autónomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que hão-de fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isto não significa que não queiram ter acesso a ideias criadas por outras pessoas, noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que as ideias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor” (p.17).

O que é “ser professor”, com tudo o que isso implica no plano dos conhecimentos, atitudes e acção, configura-se como o universo de referência do presente estudo e, de modo específico, no início da carreira docente dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, que se constitui como objecto do nosso processo de investigação.

Para o nosso estudo, tomámos como universo de referência os professores do 1º ciclo existentes no Algarve, Distrito de Faro, no ano lectivo de 2007/2008. Na altura, havia

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

no âmbito da Direcção Regional de Educação do Algarve 50 Agrupamentos, 2 Escolas Básicas Integradas, num total de 1186 professores do 1º ciclo, distribuídos da seguinte forma:

- Pertencentes ao quadro (nomeação definitiva ou provisória) 400 professores;
- Do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) 703 Professores;
- Contratados 83 professores, em início de carreira (com até 5 anos de serviço docente).

Dadas as características e objectivos do estudo foi para estes 83 últimos professores que enviámos o questionário, que se configuraram, assim, com a nossa amostra e que se distribuía do seguinte modo: 11, no Concelho de Albufeira; ,1 no de Alcoutim; 0, no de Aljezur; 2, no de Castro Marim; 13, no de Faro; 8, no de Lagoa; 3, no de Lagos; 14, no de Loulé; 1, no de Monchique; 10, no de Olhão; 11, no de Portimão; ,1, no de S. Brás; 4, no de Silves; 2, no de Tavira; 1, no de Vila do Bispo e 1, no de Vila Real de Santo António.

4. Questões de pesquisa

Perante a complexidade da temática em estudo e a possibilidade de a investigar, a reflexão acerca da mesma levou-nos a colocar as seguintes questões:

- Que correspondência estabelecem os jovens professores entre a formação inicial recebida e as necessidades reais da profissão docente?
- Que perspectiva têm os professores em início de carreira acerca da relação teoria/prática no curso de frequentaram?

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Que necessidades de formação dizem sentir?
- Que esperam os jovens professores dos seus colegas de profissão?
- Que relação estabelecem eles entre a sua própria escolarização e a sua forma de exercer a profissão?
- Que representações têm os professores em início de percurso profissional acerca dos primeiros anos de exercício lectivo?
- O que “prende” os professores em início de carreira à profissão, isto é, perante as dificuldades, o que os motiva?
- Quando e como se sentem eles de facto, “como professores”?

5.Objectivos do estudo

Para quem inicia a carreira, esse “início” será tanto mais fácil quanto maior for a capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo e com a influência das culturas da escola. Tendo presente estes pressupostos e as questões orientadoras da pesquisa, definimos os seguintes objectivos para este processo investigativo:

- Conhecer a forma como os ex-alunos/professores recém-formados encaram o início da carreira (representações sobre o início da profissão docente);
- Analisar a relação que os mesmos estabelecem entre a formação inicial recebida e as dificuldades da prática efectiva;
- Conhecer as suas representações de professores em início de carreira acerca dos seus primeiros anos de exercício lectivo;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

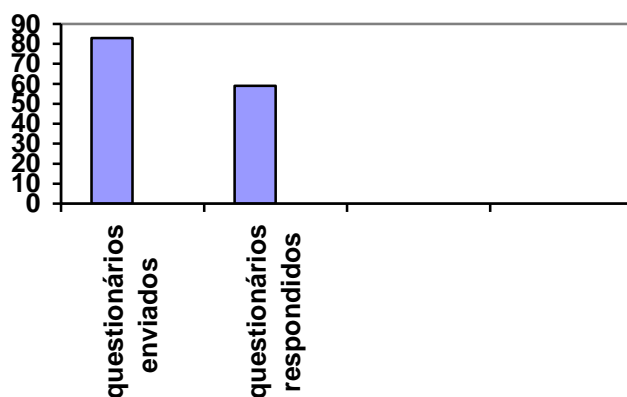
Um estudo sobre o início da carreira docente

- Identificar “acidentes” e “incidentes” desse início da carreira;
- Avaliar a motivação e o grau de compromisso dos mesmos para com a carreira docente;
- Compreender o seu processo de “assumir-se” como professor;
- Conhecer as suas necessidades de formação durante os primeiros anos de carreira.

6.Sujeitos do estudo

O número de professores em início de carreira¹ que leccionavam no Distrito de Faro, no ano de aplicação do Questionário, conforme já deixámos expresso era de 83. Destes, apenas 59 (71%) devolveram o questionário (Gráfico 1), pelo que são, de facto, 59 os sujeitos do estudo, que passamos a caracterizar

Gráfico 1- Questionários enviados e devolvidos



Assim sendo, vejamos então como os mesmos se caracterizam em termos de idade, género e formação (escola de formação e ano de conclusão do curso).

¹ Considerámos em início de carreira, de acordo com o itinerário-tipo de Gonçalves (1992,2000), os professores com até 5 anos de serviço docente

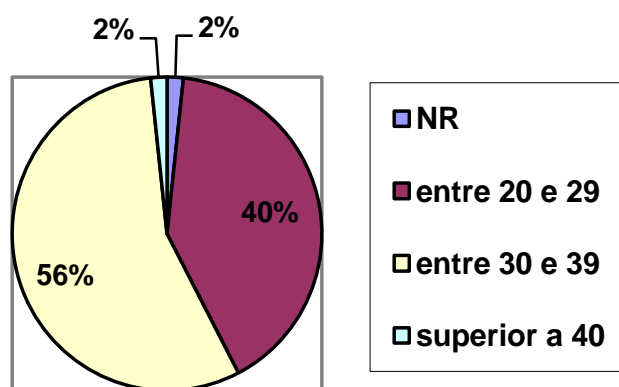
Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

6.1. Idade

Em termos etários, vejamos, através do Gráfico 2, como se distribuem os 59 sujeitos do estudo.

Gráfico 2- Idade dos respondentes



N=59

As idades dos respondentes (Gráfico 2) distribuem-se do seguinte modo: 1 não respondeu a esse campo do questionário(2%); 24 têm idades compreendidas entre os 20 e 29 anos (40%), e 33 entre os 30 e os 39 anos (56%), existindo apenas um respondente com idade superior a 40 anos (2%).

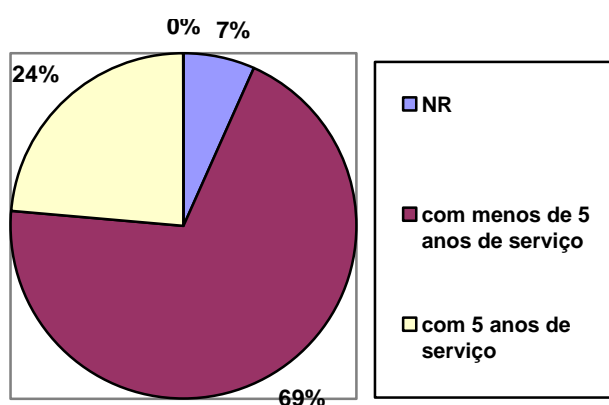
6.2. Tempo de serviço

No que se refere ao tempo de serviço ou de leccionação efectiva, as respostas dos sujeitos do estudo estão representadas no Gráfico 3, que passamos a analisar.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico Um estudo sobre o início da carreira docente

Tendo em atenção os dados, verificamos que, 7 % não responderam, o que corresponde a 4 sujeitos, 69% (41 respondentes) responderam ter um tempo de serviço inferior a 5 anos ; e 14 (24%) têm 5 anos de serviço.

Gráfico 3- Tempo de serviço dos respondentes

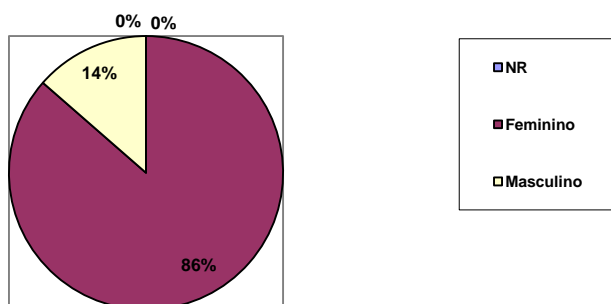


N=59

6.3.Género

Passamos, em seguida, a caracterizar, em termos de género, os respondentes do questionário (Gráfico 4).

Gráfico 4- Género dos respondentes



N=59

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

De acordo com os dados, responderam 51 professoras e 8 professores, o que corresponde, respectivamente, a 86% e 14% do respectivo total, valores que espelham a acentuada feminização do corpo docente do 1º ciclo do Ensino Básico.

6.4. Formação

No Plano da formação, questionámos os respondentes acerca da instituição em que haviam realizado o respectivo curso e o ano em que o mesmo tinha sido concluído. A razão de ser destas questões prende-se com a tentativa de compreendermos do ponto de vista da mobilidade, como se processava a entrada destes professores nos respectivos percursos profissionais. Como se sabe, a dificuldade de colocação - e onde esta acontece, se acontece - é uma das dificuldades com que se defrontam, de um modo particular, os professores do 1º Ciclo, pelo que o seu tempo de serviço pode ser significativamente inferior, como se verificará, ao número de anos em que concluíram o curso .

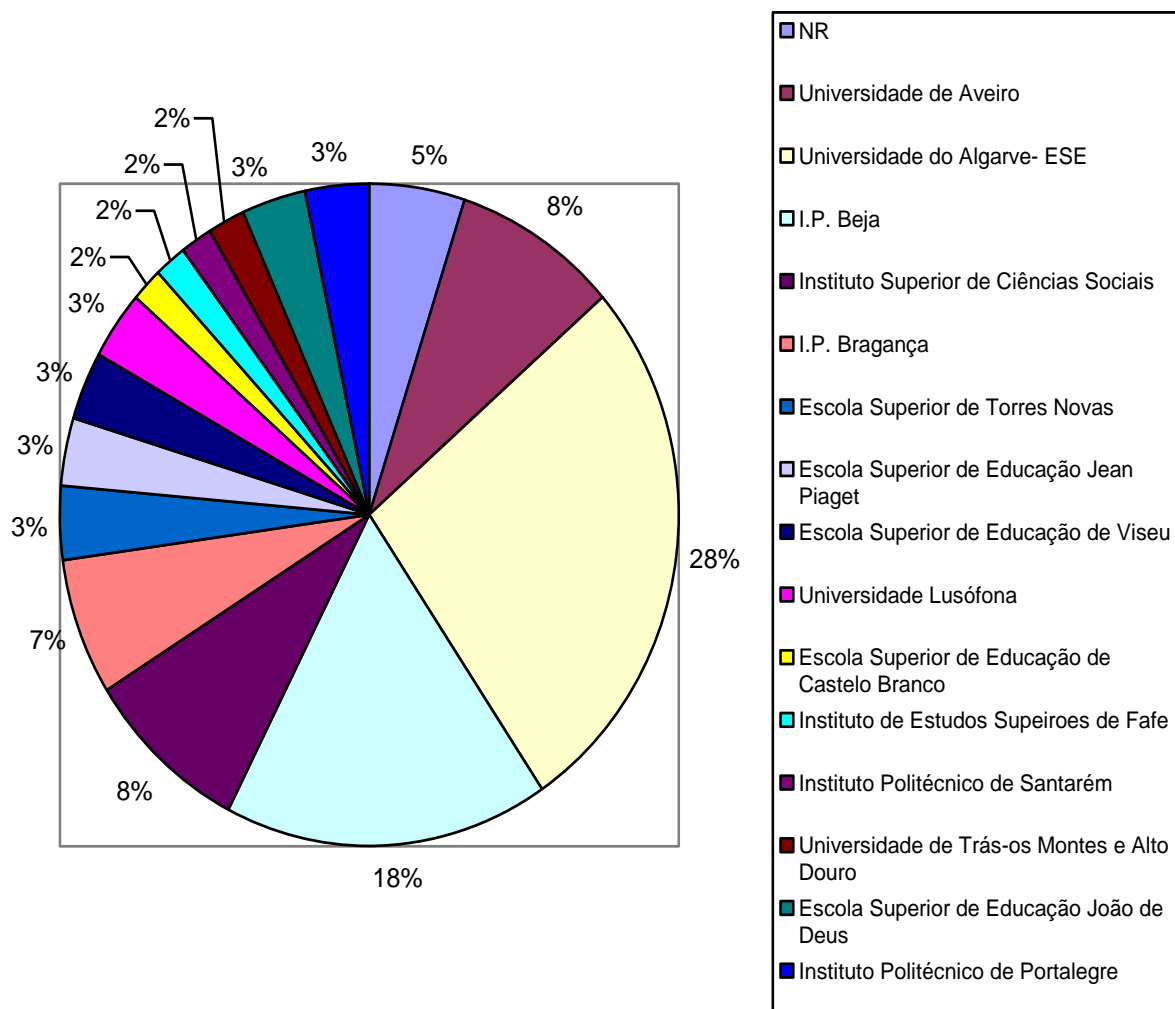
6.4.1. Escola de Formação

São várias as instituições em que os respondentes realizaram a sua Formação Inicial , como se torna patente no Gráfico 5.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Gráfico 5 – Escola de formação inicial dos respondentes



Analisando os dados sistematizados no gráfico, constatamos que a Universidade do Algarve (ESE) é referida por 28% dos respondentes (16 professores) e que 18% indicam o Instituto Politécnico de Beja (10 professores), enquanto a Universidade de Aveiro e o Instituto Superior de Ciências Sociais foram referidos por 8 %, ou 5 professores, em cada caso. Outras instituições são também indicadas no que se refere à escola em que

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

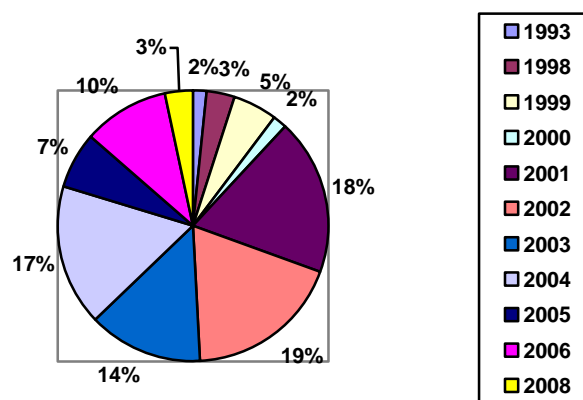
os sujeitos realizaram a sua Formação Inicial, a saber: Instituto Politécnico de Bragança (8%), Escola Superior de Torres Novas (5%), Escola Superior de Educação Jean Piaget, Escola Superior de Educação de Viseu, Universidade Lusófona, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto de Estudos Superiores de Fafe (todos com 3% de indicações), Instituto Politécnico de Santarém, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Escola Superior de Educação João de Deus e Instituto Politécnico de Portalegre (com 2% de referências cada).

Estes dados permitem inferir que, tendo estes docentes realizado, com alguma probabilidade, os cursos na sua área de residência ou perto dela, a sua colocação no Algarve poderá significar um possível afastamento efectivo da sua residência habitual e do seu contexto sócio-familiar, que é, por certo, um factor de dificuldade acrescida na sua socialização profissional e na sua vida pessoal.

6.4.2. Ano de conclusão

Relativamente ao ano de conclusão do curso, salienta-se a discrepância entre o tempo de serviço efectivo de cada sujeito (até 5 anos de docência) e o número de anos passados sobre a sua conclusão (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Formação inicial – ano de conclusão do curso



Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Quanto à data de conclusão da Formação Inicial, 19% dos professores respondentes terminaram o curso em 2002, 18% em 2001 e 17% em 2004. Os restantes referem datas de conclusão do curso entre 1993 e 2008.

Estes dados revelam-se congruentes com os do ponto anterior e evidenciam o percurso difícil dos professores iniciantes, como outros dados do questionário o demonstrarão.

7.Procedimentos metodológicos

Passemos, de imediato, a descrever e justificar os diferentes procedimentos metodológicos respeitantes à recolha e tratamento dos dados.

Quanto à recolha dos dados foi a mesma realizada em cinco momentos:

- 1º momento - através de questionário passado a todos os professores em início de carreira, (até 5 anos de serviço docente) no ano lectivo de 2007/2008 , na região do Algarve;
- 2º momento – realização de uma entrevista a cinco “professoras-caso”, seleccionadas em função dos resultado do questionário;
- 3º momento – realização de três observações às mesmas “professoras-caso”, em situação de aula;
- 4º momento - realização de nova entrevista às cinco professoras referidas;
- 5º momento - realização de uma entrevista a duas professoras que abandonaram a profissão docente e de uma entrevista a outra professora que nunca traba-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

lhou em escola, no sentido de considerar todas as situações que caracterizam o pós-curso de formação inicial dos professores do 1º Ciclo.

No que ao tratamento dos dados respeita, foram os mesmos sujeitos:

- a) a análise estatística descritiva, os dados relativos às questões fechadas do questionário, e a análise de conteúdo, os das questões de resposta aberta;
- b) a análise de conteúdo a informação obtida através das entrevistas;
- c) a sistematização analítica os dados recolhidos através das observações.

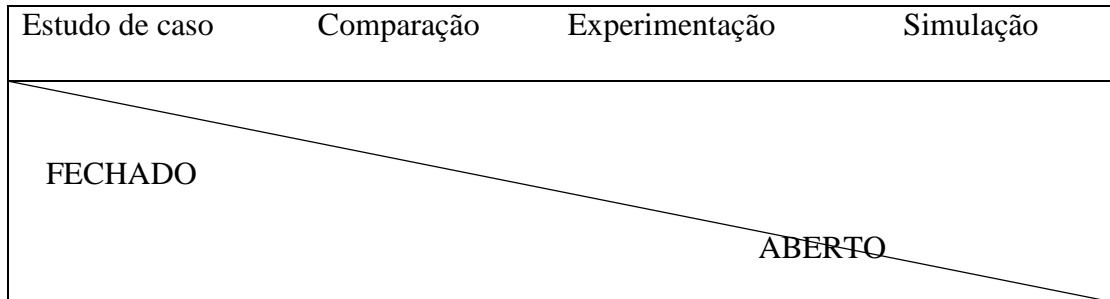
7.1. Recolha de dados

De acordo com Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1990), o pólo técnico dos processos de investigação é a dimensão em que as informações recolhidas se convertem em dados pertinentes para a investigação. São várias as técnicas que permitem fazer essa recolha e podem agrupar-se em três tipos: os inquéritos, as observações e as análises documentais. As técnicas de recolha de dados, ainda segundo os mesmos investigadores, estão integradas num conjunto que denominam modos de investigação, sendo os principais, nas Ciências Sociais, os seguintes: “o estudo de casos, a comparação ou estudo multicase, a experimentação no campo ou em laboratório e a simulação de modelos”. (De Bruyne *et al.*, 1975, p.25-26).

Os processos de investigação referidos inscrevem-se num *continuum* em que varia o grau de construção, de abertura e de controlo do campo de investigação, pelo investigador, tal como a Figura 17 nos mostra.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico Um estudo sobre o início da carreira docente

Figura 17- *Continuum* dos modos de investigação segundo De Bruyne *et al.* (1975)



Fonte: Lessard- Hébert, Goyette e Boutin (1990, p.168).

A diagonal que atravessa a figura delimita dois ângulos, cuja abertura varia consoante os deslocamentos se efectuam no *continuum*. É uma representação geométrica das variações possíveis de construção, de abertura e de controlo do campo, em função do modo de investigação.

No nosso caso, como nos propunhamos realizar, como afirmámos, um estudo de natureza qualitativa, recorreremos, para o efeito, a técnicas e instrumentos de investigação consentâneos, a saber:

Questionário

- Foi construído e aplicado um questionário a todos os professores em situação de início de carreira, no âmbito da Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALG), no ano lectivo 2007/2008.

Entrevistas

- Foram realizadas duas entrevistas a cada um dos protagonistas-caso do estudo (uma antes e outra após as observações);

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Foram realizadas entrevistas a duas professoras que abandonaram a profissão;
- Foi realizada uma entrevista a uma professora que nunca trabalhou com turma.

Observações

- Foram realizadas três observações naturalistas a cada um dos cinco “casos” em estudo, em situação de aula.

7.1.1. Questionário

Para Ghiglione e Matalon (1997), um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões como na sua ordem, no sentido de garantir comparabilidade das respostas de todos os indivíduos. Para a elaboração do questionário aplicado tivemos em conta estas finalidades, bem como o que é referido por Tuckman (2000) e que passamos a apresentar numa adaptação ao presente estudo:

- O direito à privacidade ou à não-participação – refere-se, em geral, ao princípio de, numa investigação, os participantes guardarem para si mesmos determinadas informações particulares. Para salvaguardar a privacidade dos sujeitos, o investigador deve evitar apresentar questões desnecessárias, referir respostas individuais dos itens considerados e obter o consentimento directo dos participantes, procedimentos que levámos em linha de conta.
- O direito a permanecer no anonimato – todos os participantes, numa investigação, têm o direito de ver salvaguardado o seu anonimato, visto que os dados

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

individuais não devem ser identificados, o que dá a cada participante essa garantia, o que assegurámos, designadamente através da codificação dos questionários.²

- O direito à confidencialidade – nas investigações realizadas na escola, tanto os alunos como os professores podem ficar preocupados com que outras pessoas tenham acesso aos dados da investigação e possam usá-los para formularem juízos sobre questões de carácter e de *performance*. Assim, o investigador deve identificar todos os dados pelo número e não pelo nome, destruir os protocolos dos testes originais, logo que o estudo esteja terminado e, sempre que possível, dar aos participantes os envelopes selados, com a indicação do endereço, para o reenvio directo dos questionários, prática como adiante mostraremos, também seguimos.

- O direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador - os investigadores devem assegurar, particularmente aos potenciais participantes, que não serão prejudicados por terem participado no processo de investigação, salvaguardando o seu anonimato e a confidencialidade da informação, orientação que respeitámos.

Foddy (2002) refere que a utilização da informação verbal tem dominado as Ciências Sociais. Fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável de obter informação. No entanto, segundo o mesmo autor, não é difícil encontrar exemplos que

² O código de cada questionário é constituído pela(s) letra(s) de início do nome do Concelho e do respectivo número de ordem. Por exemplo: 1Alf

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

provem a necessidade de melhorar a qualidade da informação recolhida, enumerando mesmo os problemas encontrados, referindo que:

- as perguntas factuais produzem respostas inválidas;
- a relação entre o que é respondido e o que é efectivamente feito não é muito forte;
- as atitudes, hábitos, crenças e opiniões dos inquiridos apresentam-se frequentemente bastante instáveis;
- as diferenças de linguagem no vocabulário utilizado nas perguntas pode produzir diferenças ao nível dos resultados obtidos;
- a resposta a perguntas anteriores pode afectar as respostas às perguntas seguintes;
- a ordem das opções de resposta pode afectar as respostas dos inquiridos;
- os contextos culturais de pertença influenciam a forma de interpretar e responder.

Na construção do nosso questionário, procurámos obviar a estes problemas, convictos também, de que o questionário é a técnica que permite mais facilmente conhecer a opinião de um número alargado de respondentes da população e que dá a possibilidade de quantificar múltiplos dados (Quivy e Campenhoudt,1998).

Ainda quanto a cuidados havidos na elaboração do questionário, considerámos o que Cohen e Manion (1990) dizem, por seu lado, que o “aspecto” do questionário, que é de

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

vital importância. Deve o mesmo parecer fácil de responder, claro e atractivo, conter instruções claras, que guiarão o respondente.

Em termos operativos, digamos, então, que tivemos também o cuidado de construir o questionário de forma a não induzirmos as respostas, pois seria o mesmo que apresentar às pessoas uma argumentação parcial, como referem Ghiglione e Matalon (1997). Estes autores defendem a ideia de que um questionário deve parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível, sem repetições e com as questões encadeadas umas nas outras. Referem, também, que aos pedidos de justificação de uma resposta, sob a forma de porquê, as pessoas têm dificuldade em responder e pensam que essas questões são indiscretas.

Além do até aqui exposto, tivemos em conta o defendido por Foddy (2002) na orientação dos questionários: definir com precisão o tópico sobre o qual se pretende informação, uma vez que as respostas têm maior validade se os inquiridos não conhecerem as razões pelas quais elas são feitas.

Na construção do questionário, evitámos, ainda, seguindo a opinião de Cohen e Manion (1990), elaborar perguntas cuja formulação pudesse sugerir aos respondentes que só havia uma resposta aceitável, que pudesse conduzir a mal-entendidos e ambiguidades, que fossem complexas e /ou “irritantes”, que empregassem negações ou fossem e abertas em número excessivo.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Sobre este aspecto, Ghiglione e Matalon (1997) classificam as questões quanto ao conteúdo e quanto à forma. No que se refere ao conteúdo, entendem que podem existir duas categorias: as que se debruçam sobre os factos e as que se centram sobre opiniões, atitudes ou preferências. No nosso caso, pertencem à primeira categoria as que se destinaram a recolher dados pessoais e à segunda as restantes.

Quanto à forma, podem ser considerados dois tipos: as abertas, às quais as pessoas respondem como querem, e as fechadas, onde se apresenta uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais se pede ao respondente que indique a que melhor corresponde à resposta que deseja dar, tendo nós também recorrido a umas e outras.

Carmo e Ferreira (1998) descrevem quatro tipos de perguntas que habitualmente integram os questionários: perguntas de identificação, perguntas de informação, perguntas de descanso e perguntas de controlo. As primeiras destinam-se a identificar o inquirido, as segundas têm por objectivo colher dados sobre factos e opiniões, as terceiras servem para mudar de assunto ou para introduzir perguntas com um maior grau de dificuldade e as últimas destinam-se a verificar a veracidade de outras perguntas do questionário.

Para a construção do questionário tivemos ainda em conta o que é referido por Tuckman (2000) que, numa abordagem aos tipos de resposta a obter, refere que há não só uma variedade de processos para elaborar questões, mas também uma multiplicidade de formas e tipos. Tendo este autor como referência, estudámos os possíveis formatos das questões a incluir no nosso questionário, tendo em atenção os seguintes aspectos:

- questões directas *versus* indirectas - segundo o autor, numa abordagem indirecta, o investigador pode construir inferências a partir das matrizes de res-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

postas dadas, porque a abordagem indirecta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas;

- questões específicas *versus* não específicas - enquanto as primeiras se centram num determinado objecto, as não específicas exploram uma ideia mais geral. As questões não específicas podem levar, indirectamente, o sujeito à informação desejada e com menos alarme;

- factos *versus* opinião - poderemos optar por questões que exigem que o sujeito refira factos, ou por aquelas em que se requerem apenas opiniões, todavia nem sempre as questões factuais levam a produzir respostas factuais e nem sempre as questões opinativas levam a produzir opiniões honestas, pois os sujeitos podem dar respostas que os enquadrem na perspectiva socialmente mais aceite;

- questões *versus* afirmações - as afirmações podem utilizar-se como formas alternativas, enquanto processos para obter informação, não havendo, porém, qualquer base para fazer uma distinção entre estes dois formatos em termos do seu potencial para produzir uma resposta honesta;

- questões com resposta pré-determinada *versus* questões de resposta-chave - há questionários que pré-determinam o número de respostas a dar, outros são elaborados de modo a que as questões subsequentes a uma questão-chave possam ou não ser respondidas, dependendo da resposta dada.

Para Hill e Hill (2002), a elaboração de um questionário deve partir de um plano. Estes autores sugerem que se faça inicialmente uma listagem de todas as variáveis da investi-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

gação, depois se tente especificar o número de perguntas a medir cada uma das variáveis, que dará origem a uma versão inicial de cada pergunta. Após elaborada uma versão inicial, poder-se-á decidir o tipo de resposta esperada para cada pergunta. Estes autores avançam com alguns tipos de resposta, a saber:

“Respostas qualitativas, descritas por palavras pelo respondente, respostas qualitativas escolhidas pelo respondente, respostas quantitativas escritas por palavras pelo respondente, respostas quantitativas escolhidas a partir de um conjunto de respostas alternativas” (pp. 85-86).

Também para a construção do questionário tivemos em conta os variados tipos de escalas de medição de atitudes e opiniões, que a bibliografia consultada refere:

- escalas de ordenação, que resultam da ordenação de algo face a uma característica, podendo ser construídas de diversas maneiras, sendo a da hierarquização de preferências a de uso mais frequente na investigação social;
- escalas de intensidade, também chamadas escalas de apreciação, que organizam as atitudes e as opiniões sob um conjunto ordenado de respostas;
- escala de Bogardus, uma de entre as várias denominadas de distância social, que é largamente utilizada, por exemplo, para medição da intensidade dos preconceitos raciais e nacionais;
- escala de Lickert, que pretende, através do recurso a questões que oferecem um amplo leque de respostas, evitar a rigidez e as limitações das alternativas “concordo-discordo”. Perante as questões apresentadas e, em regra, com cinco

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

possibilidades de resposta, os inquiridos indicam a sua atitude ou opinião. A graduação é idêntica à das escalas de intensidade. As respostas são posteriormente classificadas de 5 (mais favorável ao que se pretende medir) a 1 (menos favorável). A construção de escalas de 1 a 5 pode apresentar as seguintes vantagens: as pessoas inquiridas têm mais opções de resposta do que no caso das perguntas que remetem para respostas do tipo Sim/Não, sentindo-se menos forçadas a tomar posições extremas, e permitem encontrar diferentes graus de concordância ou discordância nos posicionamentos.

Tuckman (2000) e Hill e Hill (2002), neste contexto, referem que uma escala de medida é constituída por um conjunto de regras para quantificar ou atribuir classificações numéricas a uma determinada variável. As escalas de medida podem ser: nominais, ordinais, de intervalos e de razão.

No presente estudo, utilizámos no questionário várias tipos de questões (directas, de opinião sobre afirmações e perguntas de resposta aberta). As escalas do questionário do nosso estudo são escalas de intensidade.

No questionário que elaborámos (Anexo 4), tentámos manter a coerência interna na formulação dos itens e está o mesmo organizado em cinco campos:

I – Recolha de dados pessoais, compreendendo os seguintes aspectos: Idade, Tempo de serviço, Género e Curso (Instituição de Formação Inicial e Ano de conclusão do Curso).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Ainda neste primeiro grupo de questões, há uma de opinião acerca da Apreciação crítica do Curso. A proposta de resposta é feita a partir de uma escala de resposta numérica ordinal com 4 itens: 1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo totalmente.

II- Entrada na profissão.

Fazem parte deste grupo as questões 4 e 5. Na questão 4, pretende-se que os respondentes, a partir de algumas hipóteses dadas, assinalem a ou as respostas relativas aos motivos da sua escolha da profissão. Na questão 5, de resposta aberta, desdobrada em três aspectos, solicita-se a cada respondente que caracterize a sua passagem de aluno (a) a professor(a).

III - Desempenho profissional

Na questão 6, solicita-se que seja referido o que foi mais significativo para os respondentes, ao longo do seu tempo de trabalho (aspectos organizacionais e factores relacionais).

Na questão 7 (Tipo de sentimentos vivenciados no seu desempenho profissional), os respondentes tinham de indicar, numa lista dada, a frequência dos sentimentos vivenciados.

IV - Balanço da actividade.

Deste grupo fazem parte as questões 8, 9 e 10.

A questão 8 refere-se à “Assunção do papel de professor”. Na questão 9, solicita-se a cada respondente que recorde e sintetize aspectos positivos e negativos de cada uma das

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

situações indicadas na questão anterior e a 10 é uma questão relativa ao futuro na profissão.

V - Posicionamento face ao ingresso na carreira (Decreto Regulamentar 3/2008).

Esta questão, a última do questionário, de resposta aberta, pretende auscultar os docentes face à prova de ingresso na carreira, em vias de ser implementada à altura da recolha de dados e, agora, novamente “anunciada”.

De acordo com Bell (1996), todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados. Assim, podemos saber quanto tempo é previsível para o seu preenchimento, bem como eliminar e/ou rectificar questões mal formuladas ou não eficazes, em função dos objectivos pretendidos.

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), na tentativa de se garantir que o questionário é aplicável e corresponde efectivamente aos problemas colocados pelo investigador, deve ser sujeito a pré-testes isto é, a ensaios em pequena escala. Os referidos autores, a propósito deste procedimento referem:

“poderá efectuar-se junto de um número reduzido de pessoas (por vezes uma dezena será suficiente), escolhendo-se, de preferência, as pertencentes a meios suficientemente diferentes do dos autores do questionário. Colocam-se-lhes as questões tal como estão formuladas, mas pedindo-lhes respostas desenvolvidas ou comentadas e observações sobre o significado que atribuem à questão “ (p. 156)

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Por isso, recorremos a um grupo de vinte docentes para testar a versão provisória do questionário (Anexo 5) em situação de tempo de serviço próxima dos sujeitos do estudo. A análise dessas respostas permitiu-nos avaliar a eficácia das questões propostas, evitar erros de vocabulário e de formulação, incompreensões e equívocos e também constatar que havia questões às quais todos os respondentes respondem da mesma forma. O pré-teste ocupou-nos muito tempo para uma fase inicial, embora indispensável, do trabalho.

Embora a fase do pré-teste nos indique como as questões e as respostas foram compreendidas, segundo Ghiglione e Matalon (1997) ela pode não nos assegurar a aceitabilidade do questionário para a sua totalidade dos sujeitos nem a sua correcta adaptação às necessidades da investigação, se não for bem conduzida. Por isso também recorremos a cinco peritos em Ciências da Educação, antes e após a aplicação da versão provisória do questionário, cujas opiniões, se mostraram muito importantes na produção da versão definitiva do mesmo.

Elaborado e testado o questionário, passámos ao processo da sua aplicação, que compreendeu os seguintes momentos:

- Contactos com a Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALG) - Direcção de Serviços de Apoio Pedagógico e Organização Escolar, em 28 Janeiro 2008, visando obter autorização para recolha de dados estruturais, acerca dos professores do 1º ciclo em início de carreira em exercício no Distrito de Faro.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Pedido de esclarecimentos à Direcção Geral do Desenvolvimento e Inovação Curricular (DGIDC) sobre a aplicação do Despacho 15847/2007, no que se refere a recolha de dados para estudos académicos, em 23 Junho de 2008.
- Envio do questionário para apreciação da DGIDC – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, de acordo com a legislação directamente aplicável (Lei 67/98, de 26 de Outubro – Lei de Protecção de Dados e Despacho nº 15847/2007 do Ministério da Educação, 23 de Julho). A aplicação do questionário foi autorizada por este cumprir os requisitos de qualidade técnica e metodológica, conforme comunicação de 7 Janeiro de 2009.
- Contacto com os Presidentes dos Conselhos Executivos de todos os Agrupamentos da área de influência da DREALG, para aplicação do questionário. A uns contactámos-os pessoalmente, a outros via telefone, tendo, em todos os casos, solicitado a sua colaboração para entrega do questionário aos professores em início de carreira, que, antecipadamente, havíamos identificado através dos dados cedidos pela DREALG. Com esta forma de aplicação, pretendemos alcançar o maior retorno possível de questionários.
- Envio do questionário acompanhado de uma carta dirigida aos Presidentes dos Conselhos Executivos e de outra para os respondentes, onde explicitávamos os objectivos do mesmo, indicando o facto de ter sido concedida aprovação oficial pela DGIDC, conforme legislação em vigor, em 26 Janeiro de 2009. Incluímos envelopes selados com a nossa morada para a devolução do questionário por correio.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Registo em cada questionário, da data da sua distribuição e de um número de código – número e iniciais do Concelho - e da data da respectiva devolução, aquando da sua recepção. Também registámos a distribuição e retorno do questionário concelho a concelho. Como atrás dissemos, foram enviados 83 questionários correspondente aos número total de professores em início de carreira, com até cinco anos de serviço, segundo os dados fornecidos pela DREALG, e devolvidos 59, o que representa um retorno de 71%. (Anexo 8)

Moser e Kalton (1971) salientam que a falta de respostas se constitui como um problema para a investigação. Scott (1961) tem a mesma opinião quando refere que um elevado nível de falta de respostas poderá distorcer os resultados. Concordamos com esta perspectiva, dadas algumas situações com que nos deparámos em estudos por nós já realizados anteriormente, mas também pelo que a bibliografia refere. Para minimizar a eventualidade de ocorrências deste problema, contactámos informalmente com algumas colegas de algumas escolas/Agrupamentos pedindo colaboração na tarefa da recolha dos questionários, mas não conseguimos ir além dos já referidos, 59, tendo também consciência de que os dados recolhidos no início do ano lectivo (através da DREALG) poderiam já não estar de acordo com a realidade, dada a mobilidade dos professores em início de carreira, cujas mudanças de situação são frequentes, mesmo ao longo do ano lectivo.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

7.1.2. Entrevistas

Uma das técnicas de recolha de dados privilegiada nesta investigação é a entrevista, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1982), Strauss e Corbin (1990) e Stake (1994), é a usualmente utilizada em abordagens qualitativas. Segundo Tuckman (2000), tanto os questionários como as entrevistas são processos para obter dados acerca de pessoas, interrogando-as e não observando-as.

Se, por um lado, o inquérito por questionário tem como vantagens a sistematização, maior simplicidade e maior rapidez na recolha e análise de dados, por outro, a entrevista permite uma maior flexibilização e profundidade no que se refere ao tempo e à diversidade dos dados a recolher.

Ludke e André (1986) consideram que há vantagens no uso das entrevistas para recolha de dados, porque elas permitem captar informações de imediato, e salientam o carácter de interacção que as mesmas possibilitam, dizendo que, mais do que noutros instrumentos de pesquisa, na entrevista a relação que se cria é de interacção, numa atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A entrevista ganha, pois, vida ao iniciar-se o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

No entanto, tivemos também em consideração o referido por Bogdan e Taylor (1992) sobre as desvantagens das entrevistas, porque, como forma de conversação, estas podem estar sujeitas às mesmas falsidades, equívocos e exageros que caracterizam o intercâmbio verbal entre qualquer tipo de pessoas e, por isso, preparáramos cuidada e antecipa-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

damente todos os guiões. Também Cohen e Manion (1990) referem que há um certo número de problemas que acompanham a entrevista como técnica de investigação, designadamente no que se refere à fiabilidade e à validade. Borg (1981), a este respeito, chama a atenção para a tendência do entrevistador tentar procurar fundamentos para ideias pré-concebidas, aquilo a chama efeito de resposta, o que tem de ser evitado.

A entrevista é considerada, por várias autores, como uma das técnicas mais antigas e mais utilizada na investigação qualitativa, designadamente para o estudo de fenómenos humanos e sociais e/ou quando pretendemos aceder a perspectivas, valores, preferências e atitudes sobre aspectos que não são passíveis de ser directamente observados (Ângulo, 1987; Fontana e Frey, 1994; Patton, 1980).

As entrevistas, têm, também, uma função exploratória, na medida em que permitem abrir pistas e alargar horizontes e, de acordo com De Ketele e Roegiers (1996), possibilitam a recolha de informação e das representações dos entrevistados de uma forma autêntica.

Segundo Quivy e Campenhout (1998), são vários os tipos de entrevista:

- a entrevista semi-directiva, no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminha para perguntas precisas;
- a entrevista centrada, mais conhecida pela sua denominação inglesa de *focused interview*, que tem por objectivo analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência sobre aqueles que a ele(a) assistiram ou nele(a) participaram;
- e, em certos casos, por exemplo, nos estudos acerca de histórias de vida, as entrevistas extremamente aprofundadas e pormenorizadas (entrevistas não directivas).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

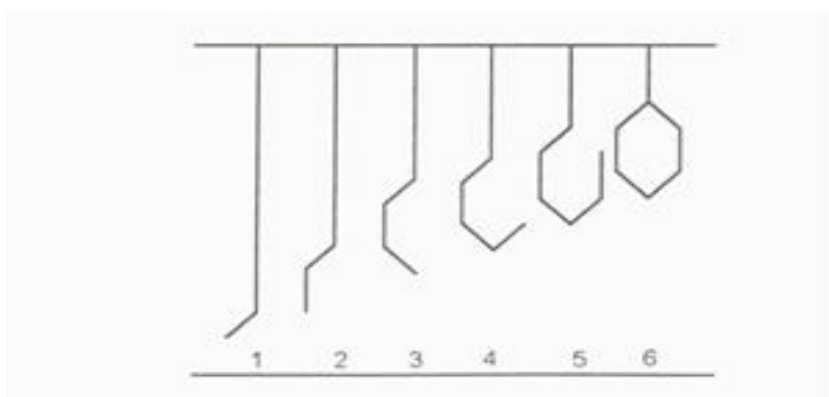
Um estudo sobre o início da carreira docente

Na realização de entrevistas, é fundamental que se crie um enquadramento que possibilite que os entrevistados possam expor os seus pontos de vista nos seus próprios termos. Quando isso acontece, as entrevistas, segundo Bogdan e Biklen (1994), produzem um conjunto de dados rico em expressões que permitem desvendar as perspectivas das pessoas entrevistadas.

Carmo e Ferreira (1998) referem que, como qualquer outra técnica de recolha de dados, a entrevista deve ser escolhida em certos contextos, nomeadamente nos casos em que o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível, ou, tendo-a encontrado, não lhe parece fiável, sendo necessário comprová-la, e em situações em que o investigador deseja ganhar tempo e economizar energias recorrendo a informadores qualificados como especialistas no campo da sua investigação ou líderes da população-alvo que pretende conhecer.

Diversos são os tipos de entrevistas por que se pode optar, de acordo com a natureza da investigação e os objectivos que se pretendem alcançar (Figura 18).

Figura 18 - Tipologia das entrevistas segundo Grawitz



Fonte: Madelaine Grawitz (1993, cit. por Carmo e Ferreira, 1998, p.129)

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Na Figura 18, sob a forma de diagrama, apresentamos uma tipologia das entrevistas, que as classifica de acordo com um *continuum* que varia entre um mínimo e um máximo de estruturação: a entrevista clínica - tipo 1; a entrevista em profundidade - tipo 2; a entrevista livre - tipo 3; a entrevista centrada - tipo 4 e, ainda, as entrevistas estruturadas com perguntas abertas - tipo 5 e as entrevistas estruturadas com perguntas fechadas - tipo 6.

No presente estudo, optámos pela realização de entrevistas semi-estruturadas, que poderíamos, segundo o diagrama anterior, incluir no tipo 5, baseadas num guião com os tópicos a explorar, mas que permite uma relativa flexibilidade. Assim, podemos colocar as questões não exactamente pela ordem prevista no guião e, inclusivamente, colocar questões que não se encontravam no guião, em função do decorrer da própria entrevista – as chamadas questões de reforço -, em função dos respectivos objectivos. Este tipo de entrevistas, semi-estruturadas ou semi-directivas, de acordo com Quivy *et al.* (1998), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direcção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes, tal como aconteceu no nosso caso.

Entre as principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas, contam-se as seguintes:

- recolha de uma grande quantidade de informação;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- possibilidade de esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista;
- possibilidade de aprofundamento da investigação, da definição de novas estratégias e da selecção de outros instrumentos.

Ghiglione e Matalon (1997), indicam vários factores a ter em conta, associados tanto ao entrevistado como ao entrevistador. No que ao primeiro se refere, podemos dividi-los em factores de ordem cultural, mnemónica, cognitiva, motivacional e conjuntural.

No plano cultural, intervêm, para além do capital verbal do entrevistado e das suas possibilidades de compreensão das questões, factores como a hesitação e o receio que sentem algumas pessoas em submeter-se a entrevistas.

Os factores mnemónicos, referem-se à capacidade que o sujeito tem de recordar um determinado número de informações relacionadas com o tema.

As cognições e afectos evidenciam, segundo a opinião dos autores, dois tipos de comportamentos: as cognições remetem para os quadros de referência do entrevistado e os afectos estão ligados às suas percepções, respeitantes tanto à relação presente como ao conjunto das relações reactivadas pelo tema.

Os factores motivacionais podem transformar-se em quase traços da personalidade.

Aos factores conjunturais está ligada a ambiguidade ou a confusão quanto ao papel do entrevistado, relacionando-se os mesmos com a pertinência e a importância do tema face às suas preocupações do entrevistado.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Tivemos em conta, enquanto entrevistadores, estes diferentes factores, nomeadamente os ligados à linguagem - o capital verbal, a capacidade de entender as questões, a hesitação, o receio dos entrevistados (todos do género feminino) e os factores cognitivos/afectivos, isto é, as percepções e as relações entre o entrevistado e o tema. Assim, utilizámos uma linguagem acessível, de modo a permitir que as respostas fossem dadas, a motivar as entrevistadas a responderem, a corresponder às suas expectativas sobre o papel da entrevistadora, ou seja, procurámos aproximar-nos o mais possível do seu universo linguístico e da sua percepção acerca das condições do exercício profissional.

Na verdade, a verosimilhança da entrevista depende, por um lado, da adequação do entrevistador ao seu papel e de ele ser capaz de se aproximar do quadro de referências do entrevistado, por outro, da clareza do papel do entrevistado, da sua motivação para o desempenhar e, ainda, da possibilidade do entrevistador controlar os conflitos eventuais de papéis.

Após a recolha e tratamento dos dados do questionário e com base nos dados do mesmo, seleccionámos cinco casos de professores principiantes, em função dos seguintes critérios:

- serem professores titulares de turma;
- pertencerem à mesma escola/Agrupamento;
- ser possível conciliar a facilidade de contacto com as mesmas e de observação da sua acção com o meu próprio desempenho profissional.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Estas cinco docentes, a que demos os nomes fictícios de Felismina, Natália, Ana, Rafaela e Carolina foram entrevistadas no ano lectivo 2007/2008 e após as observações das respectivas práticas, em 2009/2010 - o que significou a elaboração de dois guiões específicos.

Além destes e pretendendo caracterizar de forma o mais abrangente possível o início da carreira dos docentes do 1º ciclo na Região do Algarve, elaborámos dois outros guiões, a saber:

- um para uma entrevista a duas professoras que abandonaram a carreira docente, optando por outros campos profissionais;
- um para uma entrevista a uma professora que nunca leccionou, por falta de colocação.

Elaborámos portanto, um guião - esboço, como lhe chama Poirier (1999) - para cada entrevista, (quatro no total) o que nos deu uma segurança intelectual suplementar. Foi um trabalho precioso, porque possibilitou a progressão das narrativas e a fuga às redundâncias, aos entrevistados reticentes, aos tagarelas e confusos. Cada um dos guiões, comum a todos os entrevistados, em cada momento, comportou um certo número de temas/blocos que nos orientaram e, posteriormente, nos facilitaram a análise de conteúdo e a quantificação categorial das unidades de registo consideradas, conforme passamos a enumerar e descrever.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

A – Primeiras entrevistas às “professoras - caso” titulares de turma

Quanto ao primeiro conjunto de cinco entrevistas³ tínhamos como objectivos gerais:

- Identificar dificuldades e sucessos vivenciados;
- Compreender o processo de “assumir-se” como professor;
- Conhecer como se posicionavam as entrevistadas perante a prova de ingresso na carreira, prevista à data.

O guião destas entrevistas (Anexo 9) é composto por quatro blocos, cujos objectivos descrevemos em seguida.

Bloco I - Legitimação da entrevista e Motivação das entrevistadas

Com este primeiro Bloco, pretendíamos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, recordar o tema do trabalho de investigação, agradecer novamente a sua ajuda e colaboração, reafirmar a confidencialidade da informação prestada e assegurar o *feedback* das conclusões.

Bloco II - Dificuldades e sucessos

O objectivo deste bloco era identificar as situações, dificuldades, problemas e êxitos vivenciados pelas entrevistadas e, ainda, solicitar um “balanço” da actividade realizada.

Bloco III - Ser professor

³ O respectivo código é constituído por I (primeira entrevista); E (entrevista) e a letra inicial do nome fictício da professora em questão. Por exemplo: IE-F.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Pretendíamos agora, conhecer o modo como as entrevistadas se assumiam como professoras, solicitando-lhes que expressassem também as suas expectativas de futuro, considerando o modo como se sentiam, então.

Bloco IV- Posicionamento face ao ingresso na carreira

Com a única questão colocada neste tema, pretendíamos conhecer a forma como as entrevistadas se posicionavam face à prova de ingresso na carreira, à data, em vias de implementação, e destinada aos detentores de uma habilitação profissional para a docência que pretendam candidatar-se ao ensino e que tem como objectivo assegurar que o exercício de funções docentes fica reservado a quem possui todos os requisitos necessários a um desempenho profissional especializado e de grande qualidade.

B – Segundas entrevistas às “professoras - caso” titulares de turma

No que se ao segundo conjunto de cinco entrevistas⁴, a realizar após as observações, tínhamos como objectivos gerais:

- Identificar dificuldades e sucessos vivenciados;
- Compreender o processo de “assumir-se” como professor, passado mais um ano de docência;
- Conhecer, de novo, como se posicionavam as entrevistadas perante a prova de ingresso na carreira.

⁴ O respectivo código é constituído por II (segunda entrevista); E (entrevista) e a letra inicial do nome fictício da professora em questão. Por exemplo: II E-F.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

O guião destas entrevistas (Anexo 10) compunha-se de quatro blocos, cujos objectivos passamos, de imediato a apresentar:

Bloco I - Legitimação da entrevista e Motivação das entrevistadas

Com este primeiro Bloco, pretendíamos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, recordar o tema do trabalho de investigação, agradecer novamente a sua ajuda e colaboração, reafirmando a confidencialidade da informação a prestar e assegurando o *feedback* das conclusões.

Bloco II - Dificuldades e sucessos

O objectivo deste bloco era identificar as situações, dificuldades, problemas e êxitos entretanto vivenciados pelas entrevistadas, e, ainda, solicitar um “balanço” do ano de actividade decorrido após o da primeira entrevista.

Bloco III - Ser professor

Pretendíamos, agora, conhecer o modo como as entrevistadas se assumiam como professoras, solicitando-lhes que, passado algum tempo sobre a anterior entrevista, expressassem as suas expectativas de futuro, considerando o modo como se sentiam, então, como professoras.

Bloco IV- Posicionamento face ao ingresso na carreira

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Com a única questão colocada neste tema, pretendíamos conhecer a forma como as entrevistadas se posicionavam face à prevista mudança de legislação quanto ao ingresso na carreira.

C – Entrevista às professoras que abandonaram a profissão

Entrevistámos também duas professoras que, entretanto, haviam abandonado a carreira docente⁵, cujo guião, que elaborámos, tinha como objectivos:

- Identificar os motivos que levaram as entrevistadas a deixar a profissão de professor;
- Compreender as vantagens e consequências da decisão tomada;
- Saber como se posicionavam face à eventualidade de voltarem à docência;
- Auscultá-las sobre a situação actual do ensino.

O guião destas entrevistas (Anexo 11) compunha-se de dois blocos, cujos objectivos descrevemos em seguida.

Bloco I - Legitimação da entrevista e Motivação das entrevistadas

Com este primeiro Bloco, pretendíamos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, recordar o tema do trabalho de investigação, agradecer, uma vez mais, a sua ajuda e

⁵ O respectivo código é constituído por I (primeira entrevista); E (entrevista) e a letra inicial do nome fictício da professora em questão. Por exemplo: IE-S.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

colaboração, reafirmar a confidencialidade da informação prestada e assegurar o *feed-back* das conclusões.

Bloco II – Deixar o ensino

Pretendíamos, com este bloco, conhecer as situações vivenciadas que levaram ao abandono da profissão e também que as nossas entrevistadas expressassem as vantagens e consequência dessa tomada de decisão. Visávamos também que partilhassem connosco o *feed-back* que tem actualmente da escola e conhecer se pensavam, eventualmente, voltar ao ensino. Finalmente, era ainda nosso objectivo que cada uma das entrevistadas referisse a sua situação actual, no momento, nomeadamente local de trabalho e formações realizadas, no âmbito de uma nova vida profissional.

D – Entrevista à professora que nunca leccionou

Para completar o quadro de situações de professores formados e em situação de início de carreira - neste caso possível – entrevistámos, também uma professora que nunca foi colocada numa escola⁶, cujo guião, que construímos, tinha como objectivos:

- Conhecer o que foi sentindo quando não foi ficando colocada;
- Conhecer aspectos caracterizadores do trabalho que realiza;
- Identificar situações, dificuldades, problemas e êxitos vivenciados;
- Conhecer as suas expectativas face à carreira docente.

⁶ O respectivo código é constituído por I (primeira entrevista); E (entrevista) e a letra inicial do nome fictício da professora em questão. Por exemplo: IE-O.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

O guião desta entrevista (Anexo 12) compunha-se de dois blocos, cujos objectivos passamos a apresentar.

Bloco I - Legitimação da entrevista e Motivação da entrevistada

Com este primeiro Bloco, pretendíamos legitimar a entrevista e motivar a entrevistada, recordar o tema do trabalho de investigação, agradecer, uma vez mais, a sua ajuda e colaboração, reafirmar a confidencialidade da informação prestada e assegurar o *feedback* das conclusões.

Bloco II - Dificuldades e sucessos

O objectivo deste bloco era identificar as situações, dificuldades, problemas e êxitos vivenciados pela entrevistada, solicitar um “balanço” da actividade, entretanto desenvolvida, conhecer os sentimentos vivenciados, bem como as suas perspectivas quanto a um eventual regresso ao ensino.

Apresentados, em termos explicativos, os guiões das diferentes entrevistas, resta-nos dizer que, na sua elaboração, tivemos como referentes, para aprofundamento, as questões emergentes como mais significativas, dos dados dos questionários. Por outro lado, recorreremos à opinião crítica de cinco peritos em Ciências da Educação, que se mostrou determinante para a configuração última dos diferentes guiões.

Vejamos, agora, como, em termos procedimentais, foram realizadas as entrevistas.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Cada entrevista foi marcada num encontro prévio, havido entre nós e cada uma das professoras a ser entrevistada, dando-se assim início ao estabelecimento de uma relação que fosse facilitadora da interacção. Marcámos a data e hora das entrevistas, informámos dos objectivos das mesmas e da importância para o estudo da informação a recolher, referimos a necessidade de utilização do gravador e pedimos autorização para a sua utilização. Garantimos, ainda, a confidencialidade dos dados e o anonimato das pessoas entrevistadas.

Ao clarificarmos as condições deontológicas, procurámos, tendo em conta o afirmado por Poirier *et al.* (1999, p. 49), garantir atitudes de “compreensão, empatia, facilitação e abertura ao outro”. Na realização de entrevistas, é, na verdade, fundamental que se crie um enquadramento que possibilite que os entrevistados possam expor os seus pontos de vista nos seus próprios termos. Quando isso acontece, as entrevistas, segundo Bogdan e Biklen (1994), produzem um conjunto de dados rico em expressões que permitem desvendar as perspectivas das pessoas entrevistadas.

São estes procedimentos que, segundo Max Pagés (1970, p.112 cit. por Quivy e Campenhoudt, 1998, p.73), “se devem ter na realização das entrevistas, sendo, como afirmam, o entrevistador que fixa o objectivo da entrevista (que está ligado aos objectivos da investigação), seja ele qual for, nomeadamente recolher informações dos sujeitos e solicitar a sua cooperação”.

Tivemos ainda em consideração o que advogam Quivy e Campenhoudt (1998), seguindo alguns traços do método de Rogers, na psicoterapia, segundo os quais o entrevistador deve:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- fazer o menor número de perguntas, porque o entrevistado pode não comunicar as suas experiências e pensamentos ao considerar que apenas tem de responder a uma série exaustiva de questões;
- formular as suas intervenções de forma o mais aberta possível, incitando o entrevistado a aprofundar aspectos da sua realidade, com a sua linguagem, porque não se trata do entrevistado confirmar as ideias em que o investigador já tinha pensado;
- abster-se de se implicar no conteúdo da entrevista, pois o entrevistado pode colocar alguma reserva nas respostas por considerar sinais, por exemplo, de desaprovação;
- procurar que a entrevista decorra em ambiente e contextos adequados;
- gravar a entrevista.

Os autores que temos estado a referir não estão, contudo, de acordo quanto ao tomar notas/apontamentos no decorrer da entrevista. Woods (1985) sugere, porém, o registo de apontamentos com indicações de comportamentos verbais e não-verbais.

No presente estudo, optámos por não tomar qualquer tipo de apontamentos, pedindo, contudo, esclarecimentos complementares sempre que achámos que se justificava, com o objectivo de clarificar a informação disponibilizada.

Todas as entrevistas foram realizadas num ambiente calmo e informal. Tentámos criar um ambiente agradável, baseado na confiança e na colaboração, assumindo uma postura flexível. No final, agradecemos a entrevista e a confiança e a colaboração demonstradas

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

pelas entrevistadas. A duração das entrevistas foi variável, umas, as mais longas, ocuparam mais de uma hora e meia, as mais curtas cerca de meia hora.

7.1.3. Observação

Para além do questionário e das entrevistas, a observação constituiu uma terceira técnica de recolha de dados para o nosso estudo.

A observação desempenha um papel fundamental na metodologia investigativa. Segundo Estrela (1986), os objectivos gerais e específicos da observação - que permitem a construção do projecto de observação - serão determinados a partir das respostas que forem dadas à pergunta inicial — “observar para quê?” .

Quivy e Campenhoudt (1998) referem que o “campo de observação do investigador é infinitamente amplo e só depende, em definitivo, dos objectivos do seu trabalho e das suas hipóteses de partida” (p.196). Estes autores apontam como principais vantagens da observação a possibilidade da apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem (de forma espontânea) e a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.

Quanto aos limites e problemas da observação, indicam: as dificuldades para se ser aceite como observador; o problema dos registos, uma vez que nem sempre é possível, nem desejável, tomar notas no próprio momento, dado que, na prática, se trata muitas vezes de uma tarefa esgotante e não é nada fácil a interpretação das observações.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Quanto ao processo, a observação pode classificar-se em: ocasional, sistemática ou naturalista.

- A observação ocasional é realizada por escolha do observador, tendo em conta momento(s) específico(s) e resulta no registo de incidentes ocasionais verificados pelo observador;
- A observação sistemática coloca em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos, uma vez que conjuga a utilização de técnicas rigorosas, em condições bem definidas, com a possibilidade da sua validação e repetição.
- A observação naturalista é aquela que, sendo sistematizada, descreve as circunstâncias das situações ou dos comportamentos dos indivíduos. Estrela (1986) enuncia quatro princípios que definem este processo de observação – princípio da não selectividade; princípio da precisão da situação; princípio da composição; e princípio da continuidade.

No que se refere ao objecto observado, a observação pode:

- incidir em factos ou representações e visa recolher opiniões e modos de perceber os comportamentos e fenómenos, denominando-se de incidente;
- incidir sobre a presença ou ausência de objectos, das suas características ou de uma acção nos mesmos, sendo chamada de atributiva;
- incidir sobre o desenrolar das acções, os seus efeitos e o seu desenvolvimento, e é a observação narrativa;
- corresponder a uma observação em que o observador coincide com o sujeito observado ou é conduzida por um observador externo, denominando-se, assim, de observação introspectiva e alopectiva, respectivamente.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

No que se refere ao envolvimento do observador, a observação caracteriza-se como:

- Participante, em que o próprio investigador é o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a investigar, “veste” o papel de actor social. A sua participação tem por objectivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas), aos quais um observador exterior não teria acesso. A este propósito Bogdan e Biklen (1994) referem que:

“ os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (p. 68).

- Não-participante, em que o investigador não interage de forma alguma com o objecto do estudo no momento em que realiza a observação. Este tipo de técnica reduz substancialmente a interferência do observador no observado e permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o objecto do estudo.

De acordo com o critério da situação da observação, esta pode ser:

- natural, que, na óptica de Estrela (1986), é uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural incidindo na descrição objectiva da situação em que ocorre o comportamento;
- manipulada, quando os sujeitos são colocados numa situação estranha aos seus hábitos;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- molar, que corresponde a uma apreciação global do comportamento da acção dos sujeitos;
- molecular, que tem um carácter mais específico (centra-se, por exemplo, em gestos e manipulações pelos sujeitos).

A observação, quanto ao momento em que decorre, pode ser classificada em:

- longitudinal, decorre em função da dimensão tempo;
- transversal, estabelece um quadro dos comportamentos do sujeito durante um dado tempo, em determinadas situações concretas e circunscritas.

No que respeita ao grau de liberdade da observação, esta pode diferenciar-se do seguinte modo:

- livre ou não sistemática, que não supõe regra qualquer de anotação;
- sistemática, quando há um *continuum* de observação e os dados são apresentados de forma concreta, rigorosamente organizados

Quanto ao grau de inferência da observação, podemos distinguir:

- grau de inferência fraco, e o observador regista apenas o que vê e ouve, sem se preocupar com o valor da representação;
- grau de inferência forte, quando o observador regista tudo o que percebe para além do que vê e ouve, assinalando motivações, sentimentos e intenções.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Ainda se pode classificar a observação quanto ao momento do registo, podendo a mesma ser de:

- anotação imediata, quando esta acontece em directo;
- anotação diferida, quando a observação e o registo da mesma estão separados por um período longo de tempo.

A definição dos objectivos e a delimitação do campo de observação determinarão as estratégias a seguir (escolher processos, métodos, técnicas, instrumentos, critérios de ordem funcional ou temporal, unidades molares ou moleculares escolha de métodos e técnicas), bem como dependerão da preparação dos observadores. Os registos devem também conter detalhes de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem. Interpretações, juízos de valor, inferências, apreciações e notas complementares devem ser registadas à parte, tal como fizemos.

Por isso também há que delimitar o campo de observação, definir unidades de observação e estabelecer sequências comportamentais. Segundo Dias e Morais (2004, p.50),

“ o projecto de observação decorre da definição dos objectivos da observação e deve contemplar três aspectos essenciais: a delimitação do campo de observação (estabelecer a escolha do observável, nomeadamente, as situações e comportamentos, as actividades, os tempos e espaços de acção, as formas e conteúdos da comunicação, as interacção verbais e não verbais, etc.); a definição das unidades de observação (estabelecer a escolha da classe, a da turma, a da escola, do recreio, dos alunos e professor e do tipo de fenómenos) e o estabelecimento das sequências comportamentais (estabelecer a escolha do *contiuum* dos comportamentos ou do reportório comportamental)”.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Tendo presente o atrás exposto, recorreremos, neste estudo, a uma observação naturalista, não participante e ocasional.

Naturalista porque fizemos a nossa observação de forma sistematizada, realizámo-la no contexto mais natural das turmas (meio natural de sala de aula) e os registos foram anotados numa grelha construída para o efeito. Foi ocasional porque, por nossa escolha, tivemos em conta momentos específicos/registos de incidentes ocasionais. Não participante, porque não interagimos com o objecto do estudo nos momentos em que a realizámos.

Conscientes das vantagens e dos inconveniente da observação, acompanhámos, durante o ano de 2008/2009, as cinco “professoras-caso”, todas do mesmo Agrupamento de Escolas, o que significou muitas tardes sentados em salas de aula, de forma discreta, a observar e a registar o que as professoras faziam com os seus alunos. Nunca, durante o conjunto das observações (3 por cada docente, o que perfaz um total de 15)⁷, colocámos qualquer tipo de questão, tentando apreender tanto quanto foi possível, sem influenciar aquilo para que se estávamos a “olhar”.

Este “olhar” significa, na perspectiva de Tuckman (2000), um procurar encontrar algo, como resposta, essencialmente, às seguintes questões:

- “(1) As relações entre os comportamentos de vários participantes.
- (2) Os motivos ou intenções subjacentes ao comportamento.

⁷ Para salvaguardar o anonimato das professoras observadas, utilizámos códigos para cada uma das observações, a saber: I (primeira observação), O (de observação) e a inicial do nome fictício da profesora observada, a título de exemplo. IO-F

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

(3) O efeito do comportamento sobre os resultados ou acontecimentos subsequentes” (pp. 523-524).

Segundo Bogdan e Biklen (1982), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva deverá compreender o registo detalhado do que ocorre: descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos (na medida do possível, devem utilizar-se as suas próprias palavras); descrição de locais (o ambiente onde é feita a observação, com ilustração sobre a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação visual, cartazes, etc); descrição de eventos espaciais e descrição de actividades. Deverá, ainda, compreender o registo dos comportamentos do observador, dado que é importante que este inclua nas suas anotações as suas atitudes, acções e conversas com os participantes durante o estudo.

A parte reflexiva deve, por seu lado, incluir as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de recolha de dados: as suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, incertezas e decepções, entre outros aspectos. Essas reflexões podem ser de vários tipos: analíticas, metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças de perspectiva do observador e esclarecimentos necessários, que passamos a caracterizar, de acordo com os referidos autores (Bogdan e Biklen, 1982):

- as reflexões analíticas, referem-se ao que está a ser estudado e ao que emerge da observação, sendo as reflexões longas também referidas por autores como Glaser e Strauss (1967), que as denominam de “memorandos analíticos”;
- as reflexões metodológicas envolvem os procedimentos e estratégias;
- os dilemas éticos e os conflitos centram-se nas questões relacionais entre informantes;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- as mudanças de perspectiva do observador, que podem sobrevir, ocasionadas pela própria acção observada e seu contexto;
- os esclarecimentos, que se referem a aspectos que necessitam exploração/esclarecimentos.

No presente estudo, como afirmámos anteriormente, recorreremos à observação não participante e ocasional, a que se recorre não só na observação de turmas, mas também na investigação, em geral, e na formação de professores, em particular. Deste modo, observámos os comportamentos das professoras, que foram objecto de registo - episódios que ilustraram, por exemplo, atitudes e relações sócio-afectivas.

A observação exigiu a definição de estratégias adequadas aos objectivos propostos e ao campo de observação delimitado, pelo que nos centrámos na actividade lectiva desenvolvida pelas observadas numa situação comum de aula, sem qualquer preparação prévia para o efeito, a fim de confrontarmos os dados obtidos com os discursos das mesmas.

Para os respectivos registos, elaborámos uma ficha de observação (Anexo 13), composta pelos seguintes pontos:

- ano ou anos de escolaridade da turma de leccionação da professora em observação, data da observação, hora de início e local da mesma;
- área(s) de trabalho observada(s), tipo de actividade desenvolvida, estratégias e metodologias usadas, bem com materiais e recursos;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- horário da turma, disposição da sala de aula e breve apresentação da sala;
- acções da professora e acções dos alunos registadas, de 5 em 5 minutos.

Acordámos sempre com as professoras a data e hora das observações, não tendo feito qualquer tipo de exigência sobre conteúdos a trabalhar/observar. Tentámos sempre ser o mais discretos possível por forma a que não constituíssemos um factor de destabilização para a turma e para a professora (Anexo 13 A, 13 B, 13 C).

7.2. Tratamento dos dados

Os critérios científicos utilizados nas metodologias qualitativas podem ser caracterizados como critérios de objectividade, de validade e de fidelidade. Kirk e Miller (1986, cit. por Lessard- Hérbert; Goyette e Boutin, 1990) recordam que a objectividade “é um conceito ambíguo, que poderia ser definido como a construção de um objecto científico que passa, por um lado, pelo confronto dos conhecimentos ou das ideias com o mundo empírico e, por outro, pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa mesma construção” (p.66). No que se refere à validade é levantada a questão de saber se o investigador “observa realmente aquilo que se pensa estar a observar” (p. 68). Estes autores distinguem três tipos de validade: aparente (evidência dos dados da observação), instrumental (considerada a validade de critérios) e teórica ou de construção. Quanto à fidelidade, não incide directamente sobre os dados, mas sim sobre as técnicas e instrumentos de medida ou de observação.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Os autores que temos vindo a referir, Lessard- Hérbert; Goyette e Boutin, (1990), distinguem três tipos de fidelidade: *quixotesca*, segundo o qual um mesmo método produz consistentemente os mesmos valores; *diacrónica*, que se reporta à estabilidade de uma observação no tempo, e *sincrónica*, que se refere à similitude das observações processadas num mesmo período de tempo.

Os dados obtidos através destas técnicas serão sujeitos a análise de conteúdo e documental, sendo sistematizados de acordo com as categorias de análise emergentes do respectivo *corpus* informativo (Bardin, 1979; Cohen e Manion, 1990; Huberman e Miles, 1991), procedimentos que adoptaremos no presente estudo. Por outro lado, a quantidade de materiais que reunimos implicou uma organização que permitisse uma consulta rápida. Poirier (1999, p.108) chama a esses materiais de “conjunto de dados recolhidos ou disponíveis, sobre os quais nos propomos trabalhar”. Erickson (1986, cit. por Lessard- Hérbert, 1990, p.107), por seu turno, consideram que esses materiais ainda não se constituem como dados de investigação, mas como recursos documentais “a partir dos quais os dados devem ser construídos através de um processo formal de análise”.

No tratamento dos dados, tentámos conjugar várias técnicas de análise. No que se refere aos dados qualitativos, Miles e Huberman (1984) advogam um modelo interactivo que tem três componentes: redução de dados, que, para Van der Maren (1987), já se trata de um primeiro momento numa investigação, a apresentação e a interpretação/verificação de conclusões.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Neste âmbito Van der Maren (1987) formula quatro princípios para um primeiro momento de interpretação de dados: necessidade de um léxico, dando como exemplo a necessidade de convenções no momento da transposição das respostas dos entrevistados, utilizando, para os reduzir, um sistema de códigos; consistência e coerência na aplicação de regras de transposição; manutenção das características dos dados; e circunscrição aos formatos originais.

Por seu lado, Huberman e Miles (1991) referem três fases distintas, no que se refere à redução de dados: redução antecipada, que se efectua desde a formulação da problemática; redução concomitante, que se caracteriza por encontrar estratégias, de modo a recolher mais informação; e, por último, redução à *posteriori*, que está directamente ligada com procedimentos de tratamento, apresentação, interpretação e verificação de dados.

Erickson (1986) propõe procedimentos de redução no que se refere às notas de trabalho e são eles: leitura completa e por várias vezes do conjunto de notas; identificação de unidades de base, que outros autores denominam unidades de sentido; e o recorte de passagens para fichas que poderão, segundo este autor, ser agrupadas por ocasião do tratamento do dados.

Tendo em atenção o exposto, o tratamento dos dados do questionário foi feito questão a questão e os dados organizados em tabelas e gráficos, os obtidos através das entrevistas foram sujeitos a análise de conteúdos e o referente às observações centrou-se na análise e sistematização dos incidentes observados.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

7.2.1. Questionário

Relativamente ao questionário, em termos genéricos, os dados respectivos foram sujeitos a tratamento estatístico simples (cálculo de valores percentuais e médias, a partir da contabilização das respectivas frequências), no que respeita às questões de resposta fechada, e a análise de conteúdo, no que às de resposta aberta concerne.

Especificamente:

No que se refere à recolha de dados pessoais (Grupo I) foram contabilizadas as ocorrências verificadas e calculados os respectivos valores percentuais, que se sistematizaram em gráficos circulares.

Na pergunta 3, no ponto 3.3., como pretendíamos a recolha de opinião sobre Avaliação crítica do Curso, foi feito o tratamento através da frequência absoluta das respostas dadas a cada item. Depois calculámos a média, afirmação a afirmação, fazendo corresponder um valor quantitativo a cada um dos valores da escala qualitativa.

Relativamente ao Grupo II (Entrada na profissão), questões 4 e 5: na questão 4, de resposta múltipla, verificámos a frequência absoluta e calculámos a percentagem relativamente às respostas dadas, hipótese a hipótese; quanto à questão 5., de resposta aberta, desdobrava-se a mesma em três aspectos. No primeiro (caracterização da passagem de aluno(a) a professor(a)), procedemos à análise de conteúdo e agrupámos as repostas em duas categorias – aspectos positivos e aspectos negativos. A partir destas

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

duas categorias encontramos subcategorias. Verificámos a frequência absoluta e calculámos a percentagem relativamente aos itens encontrados nas diferentes subcategorias.

Para tratamento das razões justificativas do Sim e Não, nas três sub-questões (5.1., 5.2. e 5.3.) procedemos à análise de conteúdo, encontramos categorias e verificámos a frequência absoluta. Por fim, calculámos a percentagem relativamente às diferentes subcategorias.

Na questão 6. , que pertence ao Grupo III (Desempenho profissional), para o tratamento dos aspectos significativos do exercício profissional, procedemos a análise de conteúdo e agrupámos as repostas em grandes áreas com diferentes indicadores. A partir dessas áreas e dos indicadores, contabilizámos a frequência absoluta e calculámos a percentagem relativamente a cada um dos indicadores. Para o tratamento da caracterização das relações estabelecidas, fez-se a análise de conteúdo e encontraram-se características que permitiram a identificação das mesmas. Verificámos a frequência absoluta e calculámos a percentagem relativamente a cada um dos aspectos identificados/caracterização.

Na questão 7. (Tipo de sentimentos vivenciados no seu desempenho profissional), foi feito o tratamento através da frequência absoluta das repostas dadas a cada item/sentimento. Depois, calculámos a respectiva média, sentimento a sentimento, fazendo corresponder um valor quantitativo a cada um dos níveis da escala qualitativa: 1- nunca, 2- às vezes e 3- muitas vezes.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Do Grupo IV (Balanço da actividade), faziam parte as questões 8., 9. e 10. No que se refere ao tratamento da questão 8, a primeira deste grupo, elaborámos uma tabela com os dados recolhidos. Nas linhas apresentámos os anos lectivos a começar pelo mais recente (ano 2008/2009 e, por ordem cronológica descendente até ao ano 2003/2004). Nas colunas todas as situações possíveis, de acordo com o questionário: professor não colocado, professor com turma, professor em substituição, professor noutras funções. A tabela foi preenchida com o número de professores que responderam ter estado numa(s) determinada(s) situação(ões) naquele ou naqueles anos lectivos.

Após esta primeira organização dos dados, construímos gráficos circulares de cada uma das situações. Para a situação “professor noutras funções” a sistematização foi feita num gráfico de barras com referência à situações de ATL, de AEC’s, de AE e outras.

No tratamento da segunda questão do grupo IV, sobre o balanço da actividade, fez-se a análise de conteúdo e encontraram-se duas categorias - aspectos positivos e negativos - e estas foram divididas ainda em subcategorias. Verificámos a frequência absoluta e calculámos a percentagem relativamente a cada uma das categorias.

Como alguns respondentes do questionário teceram comentários sobre as suas expectativas profissionais que considerámos não se enquadrarem em nenhuma das subcategorias dos aspectos positivos e negativos, construímos uma nova tabela com a frequência absolutas e calculámos a percentagem relativamente a cada um dos itens.

Para o tratamento das respostas da questão 10, a última do questionário, que pertence ao Grupo V (Posicionamento face ao ingresso na carreira), procedeu-se à análise de con-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

teúdo e encontraram-se várias categorias e subcategorias. Verificámos a frequência absoluta indicador a indicador e calculámos a percentagem relativamente a cada um dos mesmos.

7.2.2. Entrevista

Tendo presentes as conceptualizações já referidas, optámos por recorrer, para tratamento dos dados das entrevistas, à técnica da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1979), se constitui como uma análise dos “significados”, embora possa ser também uma análise dos “significantes”. Ainda segundo Bardin (1979), pode dizer-se que a subtilidade dos métodos de análise de conteúdo corresponde à superação da incerteza (será a minha leitura válida e generalizável?) e ao enriquecimento da leitura (não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?). A análise de conteúdo de mensagens deve ser aplicada a todas as formas de comunicação e possui (segundo o código linguístico) duas funções: a heurística, isto é, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta, e a de administração da prova, o mesmo é dizer que se trata da análise de conteúdo “para servir de prova”.

Sobre o discurso que os entrevistados produzem, refere Bardin (1979):

“O discurso está situado e determinado não só pelo referente como pela posição do emissor nas relações de força e também pela sua relação com o receptor. O emissor e o receptor do discurso correspondem a lugares determinados na estrutura de uma formação social. Este facto tem necessariamente consequências no discurso produzido” (p.208).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Acrescenta, ainda, que o discurso não é a transposição de opiniões, atitudes e representações existentes, mas sim um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso provoca: contradições, incoerências e lacunas.

A este propósito, Krippendorff (1990, cit. por González, 2002) define a metodologia de análise de conteúdo como uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que possam aplicar-se ao seu conteúdo. Uma vez que considera a análise de conteúdo ligada a concepções sobre fenómenos simbólicos, este autor indica quatro perspectivas do conceito de comunicação: a ideia de mensagem (consciência da natureza simbólico-representativa dos intercâmbios humanos); a ideia de canais (consciência das limitações que impõe à expressão humana a eleição de um determinado meio); a ideia da comunicação (consciência das dependências interpessoais); e a ideia de sistema (consciência das interdependências globais e dinâmicas).

Nesta perspectiva, a análise de conteúdo permite fazer inferências com base numa lógica explicitada sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise e o receptor ou destinatário das mensagens. Segundo Vala (1997, cit. por Silva e Pinto, 1999), podemos então sumarizar, assim, as condições de produção de uma análise de conteúdo:

“os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objectivos e no objecto da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência” (p.104).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Tendo em conta estes autores e tomando consciência do valor da própria análise de conteúdo, ouvimos várias vezes as gravações das entrevistas e anotámos pistas que pudessem evidenciar contradições e divergências de pontos de vista.

Como início do processo de tratamento das entrevistas, procedemos à sua transcrição, na íntegra, a partir das gravações. Aquando desta passagem do oral ao escrito, sentimos que poderíamos, em determinados momentos, estar a desvirtuar o discurso original, porque as pausas, as hesitações e as entoações são difíceis de transpor para registo escrito, dificuldade que procuraríamos ultrapassar com recurso à validação fenomenológica das mesmas através da sua devolução às entrevistadas para eventuais precisões ou correcções.

Quando da passagem do oral ao escrito, encontrámos aquilo a que Ferreira (2003) chama de paralinguagem, nomeadamente os suspiros, assobios, estalidos com a língua, risos e modelações da voz (hesitações, ênfase e aveludado das palavras e silêncios, por exemplo), e também linguagem cinética.

Alguns autores fizeram estudos de classificação dos gestos que acompanham o discurso verbal, referindo os seguintes tipos: os gestos linguísticos, que acompanham o raciocínio ou duplicam a palavra (são aqueles que acentuam o conteúdo do discurso) e os gestos que completam ou substituem a palavra (são aqueles que simbolizam um objecto). Por outro lado, os gestos interactivos existem em qualquer conversa e, a este propósito, deve levar-se em conta a familiaridade e a proxémia, que significa a utilização do espaço pelos intervenientes, sem dúvida uma variável não negligenciável na situação de entrevista.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Assim, recorreremos a reescritas, para que nos pudéssemos assegurar de que a transcrição era a reprodução fiel do falado, embora, como refere Poirier (1999, p.58), “quando se coloca a pontuação, já se fez uma modificação, pois qualquer que tenha sido o escrúpulo posto nessa tarefa, a nossa intervenção será sempre sensível”. O material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção. Segundo Vala (1997), “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (p.114).

Como metodologia de trabalho, a transcrição das gravações ocorreu, sempre que possível, imediatamente após a realização das entrevistas. Este aspecto ajudou-nos na preparação e realização sobretudo das segundas entrevistas, uma vez que possibilitou uma melhor rentabilização e um novo surgir de questões, dado que, partindo-se sempre de uma ideia geral, deve-se ter a disponibilidade para mudar após as entrevistas iniciais (Bogdan e Taylor, 1992).

Deste modo, demos assim corpo aos protocolos das entrevistas⁸ (Anexo 14,15, 16,17,18,19,20) que, depois de validados pelas entrevistadas, sujeitámos a uma leitura flutuante. Segundo Bardin (1979, p.90), esta leitura “consiste em estabelecer contacto

⁸ Dado o volume da informação, apresentamos em anexo a título exemplificativo, escolhidos aleatoriamente: i) quanto às cinco professoras com turma, três protocolos, um da primeira entrevista e dois protocolos da segunda entrevista, um por cada uma delas, e os respectivos momentos de análise de conteúdo; ii) no que às duas professoras abandonaram a profissão docente, anexamos o protocolo de uma das respectivas entrevistas de documentos relativos aos diferentes passos de análise; iii) quanto à professora que nunca foi titular de turma, apresentamos o protocolo da sua entrevista e demais documentos da análise de conteúdo feita.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Passámos em seguida, a uma série de operações de desmembramento e sistematização da informação. Após a transcrição, retirámos de cada um dos textos as repetições inúteis, interjeições, palavras e frases inacabadas ou sem sentido operação que é geralmente chamada de “primeiro tratamento” (Anexo 14A,15A, 16A, 17A, 18A, 19A, 20A). O passo seguinte consistiu na divisão do *corpus* informativo assim obtido em unidades de sentido (pré-categorização), procedimento que, segundo Goetz e Lecompte (1988), consiste em transformar a informação em bruto em subconjuntos manejáveis.

Procedemos, ao mesmo tempo, à numeração destas unidades de sentido, o que tornaria mais fácil e mais rápido identificar acontecimentos, temáticas, personagens, acções sentimentos e acontecimentos ao longo da categorização e da análise de dados (Anexo 14B,15B, 16B, 17B, 18B, 19B, 20B).

Vala (1997) refere, quanto à definição das unidades de análise, três tipos de unidades: as de registo, as de contexto e as de enumeração. Nas primeiras, distingue ainda dois subtipos: as formais e as semânticas. No primeiro caso, podemos incluir a palavra, a frase, e, no segundo, a unidade mais comum é o tema ou a unidade de informação, que pode ou não coincidir com uma unidade linguística. Por oposição às unidades formais, há aquelas que são independentes do modo de inserção léxico-sintático.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

O passo seguinte consistiu na categorização do material (Anexo 14C, 15C, 16C, 17C, 18C, 19C, 20C) para o que recorreremos novamente a Bardin (1979), segundo a qual, a organização da codificação compreende três escolhas: o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e a agregação (escolha das categorias). O processo de categorização foi precedido pela elaboração das grelhas de categorização das entrevistas, tendo por referente inicial os próprios guiões e o conteúdo da informação contida nas mesmas. Deste modo, foram produzidas as seguintes grelhas de categorização que passamos a apresentar.

A – Primeira entrevista às “professoras - caso” titulares de turma

No que se refere à informação recolhida nas primeiras entrevistas às “professoras – caso”, a leccionarem numa turma tal como se pode constatar no Quadro 10, encontramos, três temas: Dificuldades e sucessos; Ser professor e Prova de ingresso. Os temas compreendem um número variável de categorias e algumas destas de sub-categorias.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

Quadro 10 - Grelha de categorização dos dados das primeiras entrevistas às "professoras-caso"

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
TEMA I Dificuldades e sucessos	Professora sem turma	Instituição / situação
		Aspectos positivos
		Aspectos negativos
		Sentimentos vivenciados
	Professora com turma	Fazer substituições
		Várias colocações
		Caracterização das turmas
		Avaliação docente
		Atitude dos pais
TEMA II : Ser professor	Balanço do trabalho realizado	Positivo
		Negativo
	Expectativas de futuro	
TEMA III : Prova de ingresso	Posicionamento crítico	
	Dúvidas	
	Motivos para a realização da prova	

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

No primeiro tema, para a categoria professora sem turma, destacam-se as subcategorias: instituição/situação, aspectos positivos, aspectos negativos e sentimentos vivenciados, para a categoria professora com turma, encontrámos as seguintes subcategorias: fazer substituições, várias colocações, caracterização das turmas, avaliação docente e atitude dos pais. No tema Ser professor, destacam-se as categorias balanço do trabalho realizado, compreendendo aspectos positivos e aspectos negativos, e expectativas de futuro. Quanto ao último tema, Prova de ingresso, encontrámos três categorias: posicionamento crítico, dúvidas e motivos para a realização da prova

B - Segunda entrevista às “professoras - caso” titulares de turma

Utilizámos, para o efeito, o mesmo guião que na primeira entrevista realizada, não se tendo também verificado alterações na respectiva categorização pelo que se mantiveram as mesmas categorias e sub-categorias.

C - Entrevista às professoras que abandonaram a profissão

No que se refere à informação recolhida através das entrevistas às professoras que abandonaram a profissão, encontrámos apenas um tema, compreendendo as categorias e subcategorias que constituem a respectiva grelha de caracterização (Quadro 11).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

Quadro 11- Grelha de categorização dos dados das entrevistas - abandono da profissão

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
TEMA I Abandono do ensino	Situações vivenciadas que levaram a deixar o ensino	Colocações
		Mudança de legislação
		Insegurança
	A tomada de decisão	Vantagens
		Desvantagens
		Consequências
	Conhecimento sobre o ensino hoje	Conhecimento da realidade
		Desconhecimento da realidade
	O presente	Voltar ao ensino
		Local de trabalho
		Formações

As categorias encontradas nestas entrevistas foram: situações vivenciadas que levaram a deixar o ensino, a tomada de decisão, conhecimento sobre o ensino hoje e o presente.

A primeira categoria compreende três subcategorias: colocações, mudança de legislação e insegurança. Na segunda categoria, encontramos como sub-categorias: vantagens, desvantagens e consequências da tomada de decisão de abandonar a profissão. Na terceira categoria destacam-se duas subcategorias o conhecimento e o desconhecimento da realidade e a última, o presente, é composta por três sub-categorias: voltar ao ensino, local de trabalho e formações.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

D - Entrevista à professora que nunca trabalhou como titular de turma

Quadro 12- Grelha de categorização dos dados das entrevistas à professora que nunca trabalhou

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
TEMA I Dificuldades e sucessos	Professora sem turma	Instituição / situação
		Aspectos positivos
		Aspectos negativos
		Sentimentos vivenciados
	Balanço do trabalho realizado	Positivo
		Negativo

No que se refere à informação recolhida na entrevista à professora que nunca trabalhou como professora titular de turma numa escola, encontrámos apenas um tema, compreendendo as categorias e subcategorias que compõem a respectiva grelha de categorização (Quadro 12).

As categorias encontradas nesta entrevista são: Professora sem turma e Balanço do trabalho realizado. A primeira categoria compreende quatro subcategorias: Instituição/situação, Aspectos positivos e negativos e Sentimentos vivenciados. Na segunda categoria, encontramos como sub-categorias: Aspectos positivos e negativos.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Refira-se, ainda, que a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto. Segundo Bardin (1979), o critério de categorização pode ser semântico, sintáctico e expressivo, podendo, assim, a mensagem ser submetida a uma ou várias dimensões de análise. Pelas suas características, este processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer actividade científica.

Maroy (1997) refere que uma análise qualitativa de materiais de entrevistas consiste essencialmente, em descobrir “categorias”, classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos. Posteriormente a essa fase, definem-se as suas propriedades específicas e constrói-se um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes.

Segundo o mesmo autor, todo o material pertinente é codificado segundo uma grelha de codificação coerente, quase definitiva, e o tratamento é mais sistemático. A partir dessa codificação, estabelecem-se comparações simultaneamente verticais e horizontais.

Hycner (1985, cit. por Cohen e Manion, 1990) resume alguns dos procedimentos que utilizámos num conjunto de normas: transcrição, agrupamento e redução fenomenológica, escuta da entrevista como um todo, escolha de unidades de significado geral e unidades de significado relevante para o tema da investigação, recurso a juízes para verificação das unidades de significado relevantes, eliminação de redundâncias e determinação de temas procedentes de grupos de significado.

A definição de categorias não se nos afigurou tarefa fácil, tendo sido modificadas ao longo do estudo, à medida que a análise de conteúdo se desenvolvia, num processo dinâmico e de confronto dos seus diferentes componentes, designadamente examinando

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

todo o material, no intuito de verificar as ligações entre as várias categorias e subcategorias e a relevância e significado dos dados agrupados.

Todo este processo foi realizado “manualmente”, sem recurso a programas informáticos. Na literatura, constatámos que há opiniões distintas sobre o uso de programas informáticos para o tratamento de dados. Erikson (1968) refere que, por vezes, o seu uso não é desejável, porque uma leitura “à mão” do conjunto permite ao investigador obter uma visão mais global do contexto e essa leitura facilitará a formulação de novas questões e constituirá ocasião de descoberta de outros dados, tendo sido esta a atitude por que optámos. Por seu turno, tanto Renata Tesh como Plaffenberger (1899) defendem que o computador pode constituir uma excelente ferramenta, uma vez que o investigador lhe pede um conjunto de segmentos pertinentes de um tema e a sua agregação e o programa informático “criará por si” categorias.

Bardin (1979), por seu lado, apresenta vantagens e desvantagens no uso do computador para a análise de conteúdo. Para ela, é interessante recorrer ao computador quando a unidade da análise é a palavra (a análise é complexa e comporta um grande número de variáveis a tratar em simultâneo); se se deseja efectuar uma análise de co-ocorrências; se a investigação implica várias análises sucessivas; e se a análise necessita, no fim da investigação, de operações estatísticas e numéricas complexas. Pelo contrário, o uso do computador é “inútil”, quando a análise é exploratória e/ou é única e se debruça sobre documentos especializados, ou quando a unidade de codificação é grande.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

No caso presente, não utilizámos, como já referimos, qualquer tipo de programa informático para o tratamento das entrevistas, ponderadas as razões acabadas de aduzir e porque os programas disponíveis não eram facilitadores da organização pretendida.

A concluir o tratamento das entrevistas, organizámos grelhas comparativas, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria, de cada conjunto de entrevistas, com a contabilização das respectivas frequências (Anexo 21 e 22), dados que foram em seguida sistematizados em quadros que irão servir de suporte à sua análise e interpretação.

Neste processo, preocupámo-nos também com a validade e a fiabilidade do processo de investigação, tendo presente que a primeira, de acordo com Gauthier (1987 cit. por Lessard-Hérbert *et al.*, 1994, p. 68), “é, antes de mais, aquela exigência por parte do investigador que procura que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico”, e que a segunda, segundo De Ketele (1996, p.81), é “uma qualidade que consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes quer numa mesma pessoa em momentos diferentes”.

A isto acresceu a nossa preocupação, ao longo de todo o processo, em “proteger a identidade dos investigados” e “assegurar a confidencialidade da informação que fornecem” (Lima, 2006, p.145), pela substituição dos nomes reais por fictícios, designadamente no que respeita aos casos, ou mesmo pela sua elisão, tanto em termos de pessoas como de instituições ou de localidades.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Citando Bogdan *et al.* (1994, p.77), é oportuno dizer que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”.

A concluir a descrição da análise de conteúdo das entrevistas, resta-nos dizer que também nos preocupámos com a validação deste processo, tendo, para o efeito, recorrido a “juízes externos”.

Deste modo, ao longo do mesmo, nas suas diferentes fases, solicitámos a opinião e análise crítica de cinco pessoas, com experiência em análise de conteúdo no campo das Ciências da Educação. As suas sugestões e conselhos, bem como as trocas de opiniões havidas com estes peritos muito nos ajudaram a ir dando sentido estrutural e organizativo à informação em análise.

7.2.3.Observação

Durante as sessões de observação, posicionámo-nos na sala de aula de modo a poder ver todo o grupo, sem perturbar o funcionamento das actividades da aula, como atrás explicitámos. Pouco tempo depois de cada observação, relemos as notas, o que nos permitiu completar com elementos importantes de que ainda nos lembrávamos os respectivos registos e que, no momento, não tinham sido suficientemente anotados na grelha de observação, instrumento que já caracterizámos quando abordámos anteriormente esta questão, procurando o rigor, sem impedir o exercício da intuição (Rodríguez Gómez *et al.*, 1995, p.27), tendo consciência de que neste processo a objectividade depende mais

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

da partilha intersubjectiva do significado dos vários indicadores do que da selecção de indicadores predominantemente quantitativos (Rodrigues e Peralta, 2008).

Para procedermos à análise dos dados, dos registos de observação, tivemos em atenção os seguintes momentos ou fases:

- a) Leitura de todos os documentos de registo da observação para uma apreensão sincrética do seu significado;
- b) Exploração destes registos, de forma a criar estranheza e distância relativamente à informação, procurando maior objectividade;
- c) Análise da informação.

Tentámos ainda evitar erros-tipo inerentes ao acto de observação (Caetano, 2008, cit. por Coelho e Rodrigues, 2008):

- Erro de Halo, tendência para que a opinião global sobre o avaliado influencie a apreciação pontual em cada atributo, devendo considerar-se cada um destes independentemente dos outros;
- Tendência central, ou atracção pelos pontos médios da escala;
- Efeito de contraste, tendência para sobrevalorizar os comportamentos que mais se identificam com as concepções ou com os padrões de comportamento do observador;
- Erro de brandura, com o objectivo de não despoletar possíveis reacções adversas por parte do observado;
- Erro de severidade, subvalorização do desempenho real dos observados;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Efeito de recência, tendência para sobrevalorizar, negativa ou positivamente, os comportamentos observados;
- Erro fundamental da atribuição causal, tendência para estabelecer uma relação de causalidade entre o desempenho do avaliado e factores internos a essa pessoa, ignorando-se a influência do contexto.

Conscientes deste conjunto de aspectos e tendo em atenção os demais atrás aduzidos, sistematizámos os registos de observação nas respectivas fichas, tendo-os analisado de forma contextualizada e na tentativa de aceder ao seu sentido e significado.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

**CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTER-
PRETAÇÃO DOS DADOS**

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

1.Introdução

Ao longo deste capítulo, procederemos à apresentação e análise dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos e faremos a sua interpretação. Através do presente estudo, verifica-se como “tornar-se professor” é um processo para que concorrem muitas variáveis, tanto as que dizem respeito à pessoa que cada docente é, como as que se constituem como acontecimentos sobrevindos ao longo do respectivo percurso profissional, tendo presente como afirma Nóvoa (1995, p.17), que “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”.

Deste modo, os dados obtidos através do questionário dar-nos-ão uma perspectiva global de como os sujeitos do estudo vivem e sentem o seu início da carreira docente, para , em seguida, nos centrarmos nos “casos” que nos permitirão, numa perspectiva mais fina e focada, caracterizar inteligivelmente esse processo.

Quanto aos “casos” constatamos que, embora cada “professora-caso” seja uma pessoa (e uma profissional) única, há muitos aspectos coincidentes com as demais, em relação à escolha da profissão, à forma como se sente ou não realizada; à essência do que é ser professor - o passado e o presente, à imagem que têm de si própria e à relação estabelecida com comunidade educativa, entre outros aspectos.

Tendo presentes estes pressupostos, propomo-nos fazer a análise e interpretação dos dados, através de processos de triangulação, com o intuito de desocultarmos o sentido e o significado das vivências dos sujeitos em contextos concretos, relacionando-os com a sua contextualidade e temporalidade.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Deste modo, analisaremos, relativamente a cada docente:

- as suas experiências de infância;
- os modelos de professor que têm como referentes e que se repercutem na sua acção educativa;
- as suas experiências de ensino;
- as pessoas e as experiências significativas do seu “assumir-se” como professores.

Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Por outro lado, Dominicé (1988), entre outros autores, chama a atenção para o facto de, por vezes, se menosprezar o processo de análise e interpretação dos dados nas investigações qualitativas. A análise e interpretação de dados foi uma tarefa árdua, mas tomada por nós como tão importante quanto os procedimentos utilizados na recolha e tratamento dos mesmos.

Dezin (1978) identificou quatro grandes tipos de triangulação: 1) triangulação de dados (relativa à utilização de uma variedade de fontes num mesmo estudo); 2) triangulação de investigadores (relativa ao uso de vários investigadores ou avaliadores); 3) triangulação de teorias (referente ao uso de várias perspectivas para interpretar um mesmo conjunto de dados; e 4) triangulação metodológica (relativa ao uso de diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa). O nosso estudo insere-se, como é lógico, no primeiro dos quatro tipos enumerados.

Em termos pragmáticos, começaremos a análise e interpretação dos dados, pelas informações recolhidas através do questionário para, em seguida, procedermos à análise caracterial, de uma forma integrada, de cada um dos oito casos considerados.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

2.Dados do Questionário

Para maior comodidade e facilidade de análise, iremos proceder à apresentação e interpretação dos dados do questionário tendo por referência organizativa a estrutura do mesmo.

2.1. Apreciação crítica do curso de formação inicial

Uma das questões do questionário reportava-se à apreciação crítica do curso de formação inicial, pelos respondentes. No Quadro 13 estão sistematizadas as suas respostas, que passamos a analisar.

Quadro 13 - Apreciação crítica do Curso de Formação Inicial

CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	1 DT	2 D	3 C	4 CT	Média
A formação que recebi permite-me fazer face à actividade docente em geral.	1	15	33	10	2,88
Considero que a formação que recebi adequada às necessidades organizacionais da acção do(a) professor(a)	0	20	34	5	2,75
Fiquei bem preparada.	0	19	32	8	2,81
Os professores/formadores contribuíram para a minha formação/ influenciaram aquilo que sou.	2	11	34	12	2,94
A formação recebida em alguns aspectos não foi a suficiente para fazer face às situações de trabalho diário.	0	6	33	20	3,24
As situações vivenciadas no curso foram ensinamentos para o futuro.	0	8	39	12	3,07

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Em termos de apreciação crítica do Curso, constatamos, de acordo com os dados, que o aspecto que mais se evidencia, com uma média de 3,24 é o de que a formação recebida não se mostra “suficiente para fazer face às situações do trabalho diário”, designadamente no que respeita “às necessidades organizacionais da acção do(a) professor(a), item com uma média de 2,75, mas que 20 respondentes cotaram negativamente, ao optarem pela hipótese “discordo”.

Estes resultados mostram-se congruentes com o que a investigação tem vindo a evidenciar como uma invariante do discurso dos professores, que se expressa na opinião de que a formação inicial não os prepara para todas as situações que a prática quotidiana lhes coloca, embora, tenhamos de admiti-lo, a mesma possa, de facto, eventualmente, ser deficiente em alguns campos, até, por vezes, por razões meramente conjunturais. Apesar desta apreciação genérica, os respondentes não deixam de reconhecer que o Curso lhes proporcionou “ensinamentos para o futuro” (média de 3,07); e que os professores/formadores que tiveram contribuíram para aquilo que são como profissionais, embora tenha algum significado o número dos que situaram as suas respostas no “discordo totalmente (2) e no “discordo” (11)

Genericamente, os professores que responderam ao questionário não deixam, porém, de, maioritariamente, admitir que ficaram “bem preparados” (média de 2,81) e de que a formação recebida lhes permite “fazer face à actividade docente em geral”, o que, pelo menos aparentemente, parece contrariar a posição crítica negativa que expressam.

Estes dados levam-nos a colocar as seguintes questões: estão os respondentes a usar um

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

discurso auto-justificativo do seu “estatuto” de professores ou a reconhecer, implicitamente, que, apesar de tudo, o Curso lhes forneceu os instrumentos essenciais à acção educativa? Ou ter-lhes-ão as naturais dificuldades do início do exercício profissional feito “esquecer” que a formação inicial constitui apenas os alicerces de um necessário processo formativo ao longo da sua vida de docentes?

2.2. Razões da escolha da profissão

O Quadro 14 organiza os factores indicados que, segundo os sujeitos do estudo, constituíram as razões de escolha da sua profissão.

Quadro 14 - Razões da escolha da profissão

FACTORES IDENTIFICADOS	Nº *	%
Motivos pessoais	38	40
Imagem de um professor	25	27
Representação de escola/ensino	18	19
Influências familiares	7	8
Outros factores.	6	6
Total	94	100%

* Respostas múltiplas

Analisando os dados sistematizados no Quadro 14, verificamos que o factor determinante para a escolha da profissão pelos professores respondentes são os “motivos pessoais” (38 referências, correspondentes a 40% do respectivo total), tal como um deles expressou na seguinte afirmação:

- “O facto de já ter trabalhado com crianças num ATL de uma escola e ter gostado da experiência (6 Fr).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Como segundo factor mais referido (27% das afirmações feitas) surge a “imagem de um professor” que os terá decisivamente marcado, como no caso do respondente de cujo discurso se transcreve o seguinte excerto:

- “A utopia de que poderia mudar um “bocadinho” o mundo e a paixão pelo ensino. Durante a minha infância tive alguns excelentes professores que me elucidaram e lançaram-me para o ensinamento da vida” (3 O).

Segue-se, por ordem de peso relativo, com 19% de ocorrências, a “representação da escola/ensino”, tal como se torna evidente nas transcrições que de imediato apresentamos:

- “Gosto pelo ensino; lidar com crianças” (12 Fr);
- “Deveu-se ao facto de me considerar motivada pelo ensino/aprendizagem” (15 Fr);
- “Gosto muito de trabalhar com crianças” (3 VR).

Um outro factor que se evidenciou na análise de conteúdo das respostas dadas traduz-se nas “influências familiares” (8%), como o excerto seguinte torna patente:

- “A minha mãe está ligada ao ensino” (9Alf) .

Finalmente, tal como os dados nos mostram “outros factores” houve ainda que conduziram alguns respondentes à escolha da profissão docente (6% do total de afirmações).

Disto dá conta o extracto do discurso que transcrevemos em seguida:

- “Fiz uma formação superior inicial em ciências de educação com pré-especialização em formação de professores mas profissionalmente trabalhei sempre com grupos de crianças em situações de formação extra-escolar, o que me motivou para a frequência do curso de 1º CEB” (1VR).
-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

2.3. Caracterização da passagem de aluno(a) a professor(a)

No que à passagem de aluno(a) a professor(a) se refere, organizámos as respostas em aspectos negativos e positivos.

2.3.1. Aspectos positivos

O Quadro 15 apresenta a organização das respostas da caracterização da “passagem de aluno a professor” no que se refere aos aspectos positivos apontados pelos respondentes ao questionário. Como se verifica foram os mesmos organizados em duas categorias: “bem sucedida” e “realização de sonho”.

Quadro 15 - Passagem de aluno(a) a professor(a) - aspectos positivos

	Aspectos positivos	Nº	%
Bem sucedida	• Como continuidade das aprendizagens dos estágios.	8	19,04%
	• Processo agradável /feliz.	7	16,66%
	• Experiência enriquecedora a ensinar e a aprender.	6	14,28%
	• Normal	6	14,28%
	• Com muitas expectativas, empenho e muito motivação.	3	7,14%
	• Fácil dadas as experiências anteriores .	3	7,14%
	• Relação de confiança e respeito com os alunos.	2	4,76%
	• Responsável	2	4,76%
Realização de sonho	• Enriquecedora	2	4,76%
	• Realizadora	2	4,76%
	• Experiência emocionante	1	2,38%
Total :		42	100%

Analisando a primeira categoria, verificamos que os respondentes consideraram a sua

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

passagem de alunos a professores como “bem sucedida” sobretudo porque a viveram como um momento de continuidade das aprendizagens realizadas nos estágios, de acordo com 8 respondentes, o que equivale a 19,04% do total de unidades de sentido da categoria. Um dos respondentes, exprime esta opinião da seguinte forma:

- “A passagem foi gradual e feliz e sem receios. Os estágios foram preparando” (9 Alf).

De seguida, com sete ocorrências (16,66% em cada uma), registamos na passagem de aluno a professor foi afirmada como um “processo agradável e feliz”, como a seguinte afirmação o evidencia:

- “Na realidade foi um processo agradável, sentir uma série de emoções porque “agora” era eu a responsável por ajudar a formar e sentir que tinha que dar o meu melhor, para fazer a diferença” (6 Alf).

Com seis ocorrências o que corresponde a 14,28% do total das respostas, salientamos, na sequência do aspecto anterior e traduzindo o sentimento de alegria e satisfação pela assunção da função docente, a unidade de sentido “a experiência enriquecedora a ensinar e aprender”. Um dos professores respondentes exprime-se, a propósito:

- “É uma passagem completamente diferente. O aluno é aquele que vem à escola para aprender, brincar... o professor é aquele que ensina e aprende também muitas coisas com os alunos” (13 Ll).

São também seis os respondentes que apontam a passagem de aluno a professor como “normal” (14,28%), o que poderá significar que não sentiram dificuldades de maior ou

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

que, pelo contrário, que delas não tiveram consciência. Foquemo-nos no seguinte excerto que é elucidativo da opinião expressa, sobretudo, parece-nos da falta de consciência das dificuldades:

- “Foi uma passagem normal, não pensei muito nisso, na altura. Simplesmente quando dei por mim no estágio e depois no 1º ano de serviço, vi que a realidade do terreno é um pouco diferente daquilo que se fala nas aulas teóricas. A prática ensina-nos quase tudo” (10 Lg).

Outros motivos apontados para que a passagem de aluno a professor fosse bem sucedida são os seguintes “com muitas expectativas, empenho e motivação, “fácil dadas as experiências anteriores”, “relação de confiança e respeito com os alunos” e “responsável”, aspectos que se configuram quase como corolários dos apresentados anteriormente que se torna evidente nas passagens dos discursos que apresentamos:

- “A minha passagem de aluna para professora foi feita gradualmente, durante a formação inicial, uma vez que enquanto aluno, ansiava pela chegada à profissão em si” (7 Fr);
- “Como aluna era uma pessoa interessada, principalmente nas disciplinas de Metodologias de Ensino. Esperava adquirir conhecimentos variados de como ensinar os conteúdos programáticos. Assim, como professora tenho sido autodidacta, aproveitando as formações e troca de experiências entre colegas para melhorar a minha prática pedagógica”. (13 Fr);
- “Foi uma passagem fácil, visto trabalhar com crianças deste dos 18 anos de idade” (14 Fr);
- “Não senti grandes mudanças porque tenho alguma experiência na formação de crianças, previamente ao exercício da função de professor do 1ºCEB” (15 L1);
- “Enquanto aluna, senti-me sempre apoiada, quer pelo meu grupo de trabalho (colegas) quer pelos professores” (10).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Finalmente, passando à segunda categorização considerada mas ainda nos aspectos positivos, (“realização de um sonho”) os respondentes caracterizaram a sua passagem de aluno a professor como uma “experiência enriquecedora”, “realizadora” e “emocionante”, aspectos que traduzem um entrar no percurso profissional vivido como o alcançar de uma meta de vida há muito idealizada.

Passamos, a transcrever, de imediato, algumas das justificações dos professores sobre esta questão, retiradas das respostas aos questionários:

- “A passagem de aluno a professor no 1º ano foi muito positiva, o facto de ter uma turma para leccionar era algo que desejava desde sempre, foi algo marcante essa nova experiência começou a enriquecer-me a nível profissional de momento para momento. Actualmente continua a ser uma experiência enriquecedora porque estamos constantemente a ensinar e a aprender” (9 P);
- “Foi positiva, mas gradual, devido às práticas pedagógicas do curso, que me permitiram “entrar” na prática educativa da forma mais correcta. Sinto evolução positiva desde o início da leccionação até aos dias de hoje” (4 VR);
- “A minha passagem de aluna a professora foi marcada por uma decisão de frequentar várias formações tendo em vista o aprofundamento de conhecimentos ao nível do ensino da música, uma das actividades de enriquecimento curricular que me daria a oportunidade de iniciar o meu desempenho profissional” (4 S);

2.3.2. Aspectos negativos

O Quadro 16 organiza as respostas dos respondentes que caracterizam a sua passagem de aluno a professor, no que se refere aos aspectos negativos, as quais sistematizámos nos seguintes aspectos: “o início”, “lacunas na formação”, “desmotivação” e “falta de apoio”.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

Quadro 16 - Passagem de aluno(a) a professor(a) - aspectos negativos

Aspectos negativos		Nº	%
O início	• Complexidade da profissão	1	2,63%
	• Dúvidas e recuos	2	5,26%
	• Passagem drástica	3	7,89%
	• Ansiedade e Receios	7	18,42%
	• Insegurança	7	18,42%
Lacunas na formação	• Situações difíceis de gerir	1	2,63%
	• Formação não correspondente às necessidades	2	5,26%
	• Falta de preparação	7	18,42%
Desmotivação	• Instabilidade	1	2,63%
	• Falta de empenho e trabalho dos alunos	1	2,63%
	• Precária situação laboral.	1	2,63%
	• Estar a fazer substituições	1	2,63%
	• Dificuldade em conseguir colocação	2	5,26%
Falta de apoio	• Organização deficiente	1	2,63%
	• Apoio insuficiente/ inexistente	1	2,63%
Total		38	100%

Quanto à primeira categoria “o início”, a docência é caracterizada pelos respondentes como uma profissão complexa, por um dos professores, como um momento de dúvidas e recuos (2 respondentes - 5,26%), como uma passagem drástica da formação inicial para a realidade profissional (3 respondentes - 7,89%) e em que a ansiedade e os receios se impuseram (7 respondentes 18,42%), traduzidos ou sendo causa de insegurança (7 respondentes 18,42%), sendo estes três últimos aspectos os determinantes na passagem de aluno a professor, de acordo com as suas afirmações.

Recorrendo às próprias palavras dos sujeitos do estudo, eis algumas passagens dos seus discursos que justificam os dados acabados de analisar:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- “A passagem de aluno a professor mostrou a complexidade da profissão, do início da profissão” (15Ll);
- “Foi uma passagem muito drástica, temos momentos de grandes dúvidas e recuos” (2 Alf);
- “Difícil, cautelosa. A passagem de aluno a professor é uma passagem não muito fácil pois no curso há demasiados módulos teóricos e pouco práticos. Logo ao exercer a docência fica-se com algum receio” (5 Fr);
- “Os primeiros tempos foram pautados de uma certa insegurança e ansiedade face à rotina de ser professor” (10 Fr);
- “Quando me iniciei na profissão, senti que a realidade enquanto aluna foi uma mais valia, mas insuficiente, para o pleno ingresso na carreira. Mas penso que a insegurança é um sentimento presente em qualquer profissão no início de carreira” (4 T).

Continuando a analisar os aspectos negativos, no que se refere à passagem de aluno a professor, a categoria “lacunas na formação” compreende os seguintes indicadores: situações difíceis de gerir (1 afirmação), formação não correspondente às necessidades (referido por dois respondentes) e falta de preparação (7 respondentes, número que corresponde a 18,42% do total dos aspectos negativos indicados). Da análise de conteúdo das respostas dadas, transcrevemos o que, a propósito, foi referido pelos respondentes, sendo de destacar, como acabamos de ver, a “falta de preparação”, que é uma das invariantes do discurso dos professores em início de carreira, de acordo com a literatura. Vejamos, então, o que disseram os sujeitos do estudo:

- “Há sempre lacunas e situações difíceis de gerir” (4 Fr);
- “Confusa e atribulada, devido ao facto de sentir que existiam algumas falhas na minha preparação” (16 O);
- “Há sempre falta de preparação e lacunas que geram situações difíceis de gerir” (4 Alf);

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- “Precisava de mais formação nos aspectos organizacionais” (8Alf);
- “Não estava preparada para leccionar, havia lacunas na minha formação inicial” (4Fr);
- “Não sabia fazer actas, organizar reuniões com encarregados de educação e muito mais que a formação inicial não me deu” (11Ll);
- “A organização fui aprendendo com a vida activa e o trabalho na escola” (3TV).

Outras dificuldades expressas pelos professores que responderam ao questionário constituem a categoria “desmotivação” face à profissão, resultante da falta de empenho e trabalho dos alunos, da precariedade na situação laboral e das substituições (com 1 referência para cada um destes aspectos negativos) e dificuldade em conseguir colocação (2 referências), como se torna evidente nos excertos que apresentamos:

- “Professora desmotivada devido a constantes problemas de indisciplina e desresponsabilização dos E.E., falta de empenho e trabalho dos alunos para além da precária situação laboral” (1Ll);
- “Não é fácil, dada a precariedade da nossa situação de trabalho” (8Alf);
- “Muito complicado devido ao facto de estar a fazer substituições pela dificuldade em conseguir colocação” (7Fr).

Por fim, a “falta de apoio” é o último conjunto de aspectos negativos referenciado, expresso (1 indicação cada) numa organização deficiente e num apoio insuficiente ou inexistente, que traduzem não apenas as dificuldades em sentir-se cabalmente preparado para dar resposta satisfatória aos aspectos organizativo-funcionais ou à falta de apoio ou a quem recorrer para esclarecer dúvidas ou pedir conselhos.

Transcrevemos, em seguida, algumas expressões utilizadas pelos professores respondentes, sobre a sua passagem de aluno a professor, retidas dos questionários e que ilus-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

tram este aspecto:

- “Muitos alunos com NEE e falta de apoios” (4L1);
- “Uma organização deficiente para com os professores que têm alunos com problemas” (15Fr);
- “Senti frustração e desilusão e sinto que não tinha a mínima formação para trabalhar com crianças com síndrome de Down. Na formação inicial não nos mostram o trabalho com estes casos” (6 Alf).

2.3.3.Necessidades sentidas

Continuando na análise dos dados relativos ao processo de passagem de aluno(a) a professor(a), questionámos sobre necessidades sentidas pelos respondentes, designadamente fazendo-os reportar ao trabalho com o grupo de estágio, e com os colegas em geral e ao acompanhamento por um supervisor.

2.3.3.1.Relativamente ao grupo de estágio

Sobre a questão se haviam sentido necessidade do trabalho que, durante o curso, tinham desenvolvido com o grupo de estágio, isto é, de um trabalho cooperativo interpares, (Gráfico 7), 40 respondentes, o que corresponde 68% do total de respostas, referiu não sentir essa necessidade, 17 (29%), referiram que sim, que sentiam necessidade do grupo de estágio e 2 (3%) não responderam.

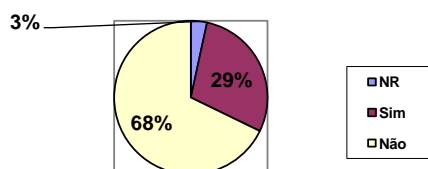
Apesar da resposta negativa ser significativamente superior, ditada, talvez, porque o

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

grupo de estágio lhe fará lembrar uma autonomia de acção não existente, ainda, no decurso da prática pedagógica, não deixam de ter alguma expressão os 29% dos sujeitos do estudo que dizem sentir essa necessidade. Estes, pensamos, sentirão que lhes falta o apoio de pares com quem possam partilhar dúvidas e incertezas e, ao mesmo tempo, experiências e práticas.

Gráfico 7 - Necessidade do grupo de estágio



N= 59

Os que responderam não necessitar do grupo de estágio, justificaram-no com diversos argumentos, de que apresentamos, em seguida, alguns extractos elucidativos.

Assim, uns professores argumentam com a necessidade de autonomia, expressando-se da seguinte forma:

- “Porque sempre fui muito autónoma e “desligada” das minhas colegas porque as achava pouco dinâmicas” (5Alf);
- “Porque sempre fui muito independente e gostar de realizar trabalhos próprios/pessoais, embora goste de partilhar” (6Alf);

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- “Porque já durante o estágio cada um decidia o que iria fazer na sala aula e os outros apoiavam com materiais” (8Fr).

Outros, dizem não sentir necessidade do grupo de estágio porque encontraram um bom grupo de colegas na escola, como refere este respondente:

- “Porque tenho tido sempre um bom grupo de colegas” (4Fr).

Prosseguindo, verificamos que motivos como desunião no grupo de estágio, vontade de ter iniciativa própria, boa preparação na Universidade e desejo de ter uma turma são outras tantas razões aduzidas para não sentir necessidade do processo vivido com o grupo de estágio, e que são patentes nos excertos que transcrevemos das respostas dadas nos questionários:

- “Porque o meu grupo de estágio não funcionou muito bem e quando comecei a trabalhar, tive a sorte de encontrar um grupo de docentes que trabalhava em conjunto” (13L1);
- “Porque sempre trabalhei em grupo e também individualmente” (2O);
- “Na primeira escola em que fui colocada, os professores trabalhavam muito em grupo, quer na organização de projectos ou planificação das aulas” (15O);
- “Porque estava ansioso por ter uma turma e poder aplicar os meus métodos e conhecimentos” (3P);
- “Não senti falta do meu grupo de estágio porque me sentia preparada para iniciar esta nova fase sozinha” (11P);
- “Continuo a manter alguns contactos em que trocamos ideias/informações” (1VR).

Por seu turno, as razões justificativas apresentadas para a necessidade sentida do grupo de estágio são diversas, nomeadamente: espírito de equipa e entajuda, afecto, refle-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

xão sobre o trabalho, apoio, cumplicidade, construção de materiais em conjunto. Como se pode constatar, todas estas razões justificativas da “falta” do grupo de estágio, consubstanciam ou expressam a necessidade de integração num grupo de apoio, tanto em termos pessoais como profissionais.

Apresentamos, de imediato, alguns argumentos expressos pelos professores, que retirámos dos questionários:

- “Havia um grande espírito de equipa e entreajuda” (2Alf);
- “Porque construíamos materiais em conjunto” (2Fr);
- “Pois senti a falta de ter com quem reflectir acerca do trabalho desenvolvido dentro da sala de aula” (7Fr);
- “Era um grupo que funcionava bem como grupo, havendo muita entreajuda, o que na realidade em muitas escolas não se verifica (entre-ajuda)” (12Fr);
- “Foram colegas que me ajudaram a encarar o ensino sob várias perspectivas” (2Ll);
- “Porque durante o estágio nós temos o apoio das nossas colegas, se temos dúvidas perguntamos e planificamos em conjunto. Na vida real, não é bem assim, porque nem todos os professores estão dispostos a ajudar” (5 Ll);
- “Porque me sentia apoiada” (5O);
- “Nos primeiros meses de serviço sim, porque era um grupo homogéneo e que funcionava bem. Havia uma partilha e inter-ajuda constante, com hábitos de trabalho já muito próprios” (5S).

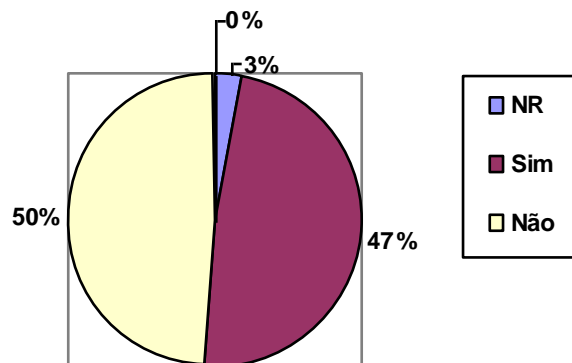
2.3.3.2. Relativamente ao trabalho em grupo, com colegas

Também colocámos a questão da necessidade do trabalho em grupo, com outros colegas. Os resultados são apresentados no Gráfico 8.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Gráfico 8 - Necessidade do trabalho em grupo com outros colegas



N=49

Questionados sobre necessidade do trabalho em grupo com outros colegas, 29 dos respondentes (50%) afirmam que não sentem necessidade de trabalho com o grupo e/ou colegas de estágio, o que corresponde, a metade das respostas dadas. Afirmam que sentem necessidade do trabalho com o grupo de estágio e /ou com colegas 47%, do total dos sujeitos do estudo. Estes dados, contrariamente aos da questão anterior, traduzem um quase equilíbrio entre os que afirmam e negam a necessidade do trabalho em grupo, embora, agora, extravasando o âmbito do grupo de estágio, o que não deixa de ser significativo quanto à necessidade de colaboração com todos os que se possam constituir como fonte de apoio e ajuda.

Para a resposta negativa são apresentadas pelos respondentes as seguintes justificações: bom trabalho em escola anterior, trabalho de partilha com outros colegas, falta de coesão no grupo de estágio, sempre trabalhei sozinha. Apresentamos de seguida alguns excertos que transcrevemos das afirmações feitas e que julgamos ilustrativos dos aspectos enunciados:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- “Porque encontrei um excelente grupo de trabalho na minha primeira escola” (5Alf);
- “Porque o trabalho de grupo existe, mas, no entanto, sempre que necessito de ajuda os meus colegas estão sempre disponíveis para me auxiliarem” (4Fr);
- “O trabalho de grupo funciona muito bem, planifica-se em conjunto o que reforça o espírito de equipa” (5Fr);
- “Sempre trabalhei sozinha, principalmente no que concerne à preparação de material e da aula em si. Sempre que preciso de algo tenho sempre boas colegas a quem recorrer” (8Lg);
- “Porque as colegas com quem trabalho actualmente são pessoas muito abertas, havendo entre nós uma grande ajuda mútua” (4S).

As razões justificativas apresentadas para a necessidade de trabalho em grupo com outros colegas são: enriquecimento pessoal e profissional, partilha e convívio, sensação de desamparo, dificuldades no início e obrigatoriedade.

Salientamos, agora, os seguintes motivos apresentados pelos professores, quando convidados a justificarem a resposta dada à questão:

- “Para partilhar documentos, fichas, métodos de trabalho” (6Alf);
- “Porque a realidade das escolas é totalmente diferente, existindo por vezes pouca disponibilidade e falta de tempo para o desenvolvimento do trabalho em grupo” (3Fr);
- “Quando se está no início da carreira, saber que existem outras pessoas com experiência, e que poderiam ajudar, seria positivo” (8Fr);
- “Pela troca de ideias, opiniões, de forma a conseguir um trabalho melhor” (12Fr);
- “Principalmente com alguns colegas que pertencem a uma variante qualquer e que depois no 1º ciclo não conseguem concretizar as suas estratégias com os alunos e desistem” (2L1);
- “Por vezes nas escolas, cada professor trabalha para isso, sinto a falta da preparação e partilha de ideias e de métodos” (11P).

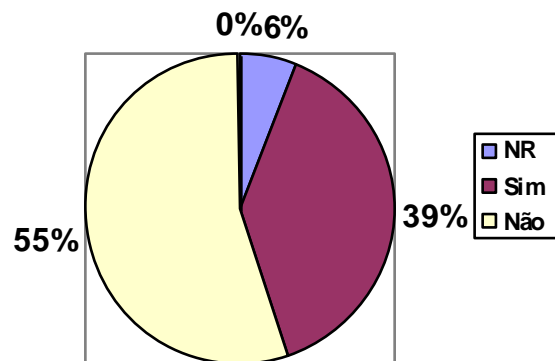
Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

2.3.3.3. Relativamente a um supervisor

Sobre a falta de um professor acompanhante ou de um supervisor, cujos resultados estão apresentados no Gráfico 9, 27 do total de respondentes, o que equivale a 55 % das respostas dadas, referem não sentir falta de um professor acompanhante ou de um supervisor e 19 dos respondentes, (39%) afirmaram que sentem falta de um professor acompanhante ou de um supervisor. Tais resultados parecem, uma vez mais, traduzir um desejo de afirmação de autonomia, que o acompanhamento do supervisor do estágio poderia, na sua opinião colocar em causa, embora, a existir no início do percurso profissional, pensamos nós, fosse extremamente útil para os professores iniciantes.

Gráfico 9 - Falta de um professor acompanhante ou de um supervisor



As razões justificadas para a necessidade de um professor acompanhante ou de um supervisor, por referência à formação inicial são: ajuda, orientação, falta de formação e, ainda, já em termos de exercício profissional, a consideração de que seria importante um professor acompanhante nos primeiros anos, em parceria.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Alguns dos argumentos expressos pelos respondentes nesse sentido estão patentes nos seguintes excertos retirados dos questionários:

- “Para “socorrer” nos momentos de dúvida” (2 Alf);
- “Um professor acompanhante será importante, pelo menos nos dois anos iniciais” (4Fr);
- “É sempre bom alguém supervisionar a nossa prática de docente pois ajuda-nos a melhorar na nossa profissão, a ser mais seguro no que se faz” (7 Fr);
- “Senti falta de um professor que me orientasse no princípio no âmbito da organização escolar” (13Fr);
- “Porque existe um grande desfasamento da realidade entre o que é vivido no estágio e o que é ser professor nos dias que correm” (8Lg);
- “A falta de componente pedagógica adequada nas licenciaturas de ensino não nos prepara para a triste realidade das escolas” (1 Ll);
- “Porque o ensino está em constante renovação e nós docentes devemos estar sempre abertos a novas estratégias de forma a concretizarmos os nossos objectivos. Devemos estar em permanente formação e isso nem sempre acontece” (12Ll);
- “Senti a falta de um coordenador na área da música que acompanhasse o meu trabalho e me ajudasse” (11 P);
- “Com as alterações que surgem todos os dias, em leis, métodos e outros, não temos tempo nem possibilidade para acompanharmos tudo” (2VR).

As razões justificativas apresentadas para não sentirem necessidade de um professor supervisor são: o recurso à experiência e apoio de colegas, pouca influência, pouca abertura, muitas críticas e constante avaliação. Transcrevemos também alguns argumentos justificativos:

- “Porque considereei haver sempre pouca abertura e falta de diálogo da parte dos mesmos” (5 Alf);
- “Ao longo do meu processo de formação (estágio), lembro-me imenso das críticas e

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

muito pouco da ajuda no sentido de formar” (6Alf);

- “Não, como já referi sempre que preciso de algo recorro aos meus colegas” (4Fr);
- “Porque tenho-me sentido bastante acompanhada por colegas com mais tempo de serviço e com maior experiência no ensino” (6Fr);
- “Porque teria? Talvez ele fosse útil durante o curso, para nos encaminhar, instruir, aconselhar... mas após esta fase, acho que só vinha atrapalhar e prejudicar o decurso normal das aulas” (10 O);
- “Porque creio que fiquei com as bases necessárias para preparar e leccionar convenientemente sem ser necessária a supervisão de alguém. Todavia não prescindo do trabalho em equipa com o professor de apoio” (4S);
- “Desde o 1º ano de serviço que me sinto à vontade no trabalho na escola. O curso obrigou-me a ser autónoma na minha profissão de docente” (5S).

2.4. Caracterização do desempenho profissional

O conjunto das questões do questionário relativas à caracterização do desempenho profissional dos respondentes centra-se em três planos: o organizacional, o relacional e o das perspectivas de futuro.

2.4.1. No plano organizacional

Os professores respondentes referem como “aspectos significativos do exercício profissional” os que agrupámos no Quadro 17, abrangendo as seguintes áreas: “Formação”, “Planificação”, “Burocracia”, “Trabalho em AEC’S”, “Diferenciação pedagógica” e “Avaliação”.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

Quadro 17 - Caracterização do desempenho profissional - plano organizacional

ÁREAS	INDICADORES	Nº	%
Formação	Troca de experiências	4	7,84%
	Dificuldade na avaliação de processos e de produtos	2	3,92%
	Realização de leituras e Pesquisas com recuso às TIC	2	3,92%
	Dificuldade na organização	1	1,96%
	Trabalho cooperativo como no MEM	1	1,96%
	Boa preparação na Universidade	1	1,96%
Planificação	É indispensável	13	25,49%
	Valor da planificação em grupo/pares	5	9,80%
	Elaboração de vários tipos de planificação	3	5,88%
	Dificuldade de tempo para planificar	3	5,88%
	Planifica-se para diferenciar	2	3,92%
Burocracia	Excesso provoca falta de tempo para reflectir	3	5,88%
Trabalho em AEC'S	Difícil gerir aspectos organizacionais	3	5,88%
Diferenciação pedagógica	Recurso a estratégias diferentes e enriquecedoras	2	3,92%
	Trabalho diferenciado, de acordo com as necessidades de cada aluno	1	1,96%
	Organização de campeonatos e torneios	1	1,96%
Avaliação	É fundamental	2	3,92%
	Complicada a avaliação de produtos	2	3,92%
Total		51	100%

No que à “área de formação” diz respeito, os indicadores respectivos estão organizados por ordem decrescente do número de ocorrências, no que se refere à caracterização do desempenho profissional no plano organizacional. Essas ocorrências são as que apresentamos, devidamente fundamentadas com excertos das respostas dos questionários.

Assim, a “troca de experiências” foi referida 4 vezes, a que corresponde um valor percentual de 7,84% do total das respostas, a “dificuldade na avaliação de processos e de produtos”, bem como “a realização de leituras e pesquisas com recurso às TIC, que foram indicadas por 2 vezes (3,92% em cada caso). Referidos por apenas um respon-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

dente encontramos os indicadores “dificuldade na organização”, o “trabalho cooperativo como no MEM” e “ a boa preparação na Universidade”.

Como se verifica, há traços caracterizadores de natureza positiva, tais como a troca de experiência, a boa preparação da formação inicial, a ligação a movimentos pedagógicos, e a pesquisa bibliográfica designadamente informática, e outros negativos, centrados, sobretudo, na avaliação e nos aspectos organizativos. Alguns professores referem, a propósito o que passamos a citar:

- “Muitas vezes o mais complicado é a avaliação de produtos” (16 P);
- “Frequentei algumas formações para o efeito e também pesquisei muito” (4 Alf);
- “Neste ponto sinto que por vezes me falta tempo para reflectir sobre estes aspectos organizacionais, pois valorizo muito mais a etapa seguinte. Muitos aspectos organizacionais só burocratizam um processo que é tão fácil – EDUCAR” (6Alf);
- “Ao trabalhar utilizando o método do MEM a planificação era feita em conjunto com os alunos semanal e diariamente libertando-me da burocrática tarefa de preencher planificações. Assim ficava com mais tempo para pensar em estratégias e preparar actividades motivadoras para os meus alunos” (22L1).

Na segunda área (Planificação), a análise de conteúdo das respostas dadas pelos respondentes ao questionário permitem identificar os aspectos que passamos a enumerar: “é indispensável”, “o valor da mesma em grupos/pares”, e como resposta à necessidade de “diferenciar”, como dimensões reconhecidas como positivas. Contrariamente, como negativas, os respondentes expressam dificuldades não só “em planificar” como em “elaborar vários tipos de planificações”.

A este propósito, são evidências, no âmbito da caracterização do desempenho profes-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

sional, no plano organizacional, os seguintes excertos, que passamos a transcrever, retirados dos dados dos questionários:

- “Especificamente em termos de organização, eu fui bastante bem preparada pela minha coordenadora de Curso. Era uma professora bastante exigente e profissional, portanto este aspecto não representa dificuldades para mim” (2Alf);
- “A planificação é indispensável mas, a meu ver, não tem que ser tão formal. Creio que o ensino se está a tornar demasiado burocrático o que prejudica a actividade real em sala de aula” (5ALF);
- “A minha experiência em termos de planificação foi adquirida na universidade. Contudo, na minha prática apenas tenho colaborado em planificações trimestrais e elaboro para o meu PCT planificações semanais. Em termos de gestão não tenho nada a referir, mas em termos de avaliação de processos e de produtos saliento a minha capacidade de observação da turma, do registo e informações e capacidade de análise. Já senti muitas vezes a pressão dos Conselhos Executivos para “forjar” resultados no sentido de diminuir a taxa de insucesso escolar dos alunos” (13Fr);
- “A nível da planificação considero que são de extrema importância na preparação das minhas aulas, deste modo, considero que facilitam muito o trabalho dentro da sala de aula. Quanto à avaliação apesar de não ser muito a favor de alguns factos, não me têm causado problemas” (9O);
- “Ao nível da planificação sentia-me preparada embora com um menor à vontade para turmas que incluíssem mais de um ano de escolaridade, articular conteúdos em sala de aula. Em termos de gestão e organização da turma, nos primeiros meses de trabalho houve a necessidade de um grande esforço próprio em prol de ajuste de metodologias e estratégias. Que em contratos de curto prazo não foi possível analisar adequadamente os resultados de estratégias e medidas implementadas” (4S).

Além das perspectivas acabadas de apresentar, há respondentes que reconhecem, no seu trabalho organizacional individual que as planificações são fundamentais nessa mesma organização. Citamos:

“Ao contrário do que muitos colegas diziam: “as planificações só se fazem em estágio” eu continuo a prepara e a organizá-las. No início de cada ano lectivo elaborar a

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

planificação anual que mensalmente organizo detalhadamente com um tema unificador do mês e com actividades a desenvolver por dia. Planificar detalhadamente todos os meses ajuda-me a dar continuidade ao trabalho desenvolvido” (11P).

No que se refere a outros aspectos significativos, para a caracterização do desempenho profissional no plano organizacional, é indicada por três vezes “a burocracia” (5,88%), que provoca falta de tempo para reflectir, quando em excesso, segundo o respondente que citamos:

- “Considero que a carga burocrática nas escolas é cada vez maior. Embora muitos instrumentos sejam úteis, alguns deles não fazem muito sentido e tiram-nos muito tempo para a preparação de aulas” (6Fr).

Outra área referida é a “dificuldade em gerir aspectos organizacionais” como, por exemplo, os relativos aos trabalhos nas AEC’s, campo de trabalho de muitos recém-licenciados como se evidencia no excerto seguinte:

- “Como professora nas AECs tem sido um pouco difícil gerir alguns aspectos organizacionais, na medida em que ainda está tudo um pouco “desorganizado”. Como professora não deixo de planificar as minhas aulas, mas a questão da avaliação ainda está por consolidar na área das AECs, mas estou em constante avaliação ainda que de um modo mais formal” (7Fr).

Ainda na caracterização do desempenho profissional no plano organizacional, e finalizando a análise do Quadro 17, foram referidos aspectos pelos professores respondentes que caracterizámos em “diferenciação pedagógica” e “avaliação”. Embora consideremos que são aspectos transversais a outras áreas, nomeadamente à da “planificação”, foram referidos em contextos diferentes pelos respondentes por isso os apresentamos também em áreas diferentes. Salientamos, ainda, que a primeira é perspectivada, de

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

acordo com os dados, em termos de “recursos e estratégias”, da “diferenciação” e da ludicidade das aprendizagens. A segunda, perspectiva-se entre ser “fundamental” e a sua dificuldade processual.

Passamos a transcrever alguns excertos das afirmações dos sujeitos do estudo:

- “Foi enriquecedor organizar trabalho diferenciado, de acordo com as necessidades de cada aluno, vê-los “crescer” nas suas aprendizagens” (1VR);
- “De início a minha experiência no que concerne a aspectos organizacionais, pautou-se pela desorganização e pela dificuldade em gerir e planificar” (8 Lg).

2.4.2. No plano relacional

No quadro das relações estabelecidas, isto é, da caracterização do desempenho profissional no plano relacional, todas as referências são de natureza positiva, conforme se pode verificar pela análise do Quadro 18.

Quadro 18 - Caracterização do desempenho profissional no plano relacional

IDENTIFICAÇÃO/ CARACTERIZAÇÃO	Nº	%
Sempre positivas	27	57,44%
Casos complicados com alunos tendo em conta idades e percursos escolares problemáticos	6	12,76%
Valorização das relações humanas	5	10,63%
Algumas situações mais complicadas com pais / enc. de educação	5	10,63%
Grandes melhorias após tomada de consciência do valor do trabalho em parceria	3	6,38%
Relação com colegas nem sempre homogénea	1	2,12%
Total	47	100%

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Essas relações foram consideradas, enfaticamente, como sempre positivas pelos professores respondentes, num total de 27 ocorrências, o que corresponde a 57,44% do total de respostas (47). Salientamos, de entre as respostas dadas, o que transcrevemos de seguida:

- “Até hoje não tive nenhuma situação negativa e desagradável com os meus parceiros de profissão. Há sempre episódios lamentáveis, mas que bem geridos são facilmente resolvidos e ultrapassados” (2 Alf);
- “Posso referir que tenho tido boas experiências com os colegas da escola, encarregados de educação, auxiliares e principalmente uma relação de empatia e amizade com os alunos” (16 Ll);

Embora caracterizem, no plano relacional, o desempenho profissional como sempre positivo, alguns docentes (em número de 6, ou 12,76%), porém, referem algumas situações mais complicadas não só com alunos mas também com pais e encarregados de educação (5 ocorrências ou 10,63%) e expressando esta última dificuldade, da seguinte forma:

- “De uma maneira geral tenho conseguido manter um bom relacionamento com todos os elementos da comunidade escolar, no entanto, a relação com os Encarregados de Educação é, no meu ponto de vista, a mais complicada de gerir visto haver alguns EE muito conflituosos” (4Fr).

Cinco dos professores respondentes (10,63%) referem ainda, na caracterização do seu desempenho profissional, no plano relacional, que valorizam as relações humanas. Da análise de conteúdo das respostas dadas, salientamos a este respeito:

- “A minha relação com os demais membros da comunidade educativa é bastante satisfatória, uma vez que, sou uma professora disponível e empenhada. No entanto, em alguns momentos, crio alguma tensão com colegas por ser demasiado crítica com a fal-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

ta de profissionalismo” (5 Alf);

- “A aprendizagem através dos afectos é fundamental. Sem que haja relacionamento/envolvimento com toda a comunidade educativa, especialmente os alunos é-nos quase impossível conseguir ensinar, tal como diz Delpit: “Para te ensinar, tenho que te conhecer”” (1VR);

Ainda no quadro das relações estabelecidas, é de referir a importância da tomada de consciência do valor do trabalho em parceria, embora a relação com colegas seja caracterizada também com “nem sempre homogénea”.

Eis como os professores respondentes se exprimiram neste plano:

- “Nestes três anos de trabalho nas AECs , devo dizer que ao nível das relações, tenho vindo a sentir grandes melhorias, devido também à tomada de consciência dos colegas , pais , alunos da importância das AECs na preparação e desenvolvimento dos alunos. Neste terceiro ano posso dizer que “me sinto levada a sério” nas escolas onde estou, nas quais dialogo mais com os colegas e pais /encarregados de educação, estão mais interessados e empenhados neste processo de aprendizagem” (7Fr);
- “A relação com colegas não foi homogénea, tive boas e más experiências (falta de diálogo e frontalidade). Relativamente aos pais também se caracterizou por altos e baixos, talvez por se tratar de um colégio, os pais revelaram-se demasiado exigentes e por vezes pouco compreensivos para com o trabalho da professora. Quanto à direcção, acima de tudo muita falta de diálogo, franqueza e respeito pelos docentes” (8Fr);
- “Considero que a relação escola/pais família é fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Contudo, nem sempre é fácil de gerir. Em relação aos corpos organizativos, a cooperação nem sempre é linear. Quanto aos colegas penso que estão unidos cooperando uns com os outros” (16O);
- “Ao longo do tempo de serviço tenho feito grandes amizades com colegas de trabalho, alunos e encarregados de educação, mantendo contacto com todos eles. Penso que este factor é o mais positivo no meu percurso” (5S).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

2.5. Sentimentos vivenciados

Questionámos os professores acerca dos sentimentos vivenciados no desempenho profissional, pedindo que assinalassem situações já vivenciadas de um conjunto de situações referidas. O Quadro 19, organiza os dados relativos a esta questão.

Quadro 19 - Sentimentos vivenciados no seu desempenho profissional

SENTIMENTOS	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Total	Média
Responsabilidade	0	8	51	169	2,9
Esforço	1	11	47	164	2,8
Aprendizagem	0	12	47	165	2,8
Descoberta	0	13	46	164	2,8
Autonomia	2	16	41	157	2,7
Desafio	0	17	42	160	2,7
Satisfação	0	19	40	158	2,7
Motivação	0	25	34	152	2,6
Realização	0	21	38	156	2,6
Camaradagem	0	22	37	155	2,6
Felicidade	0	26	33	151	2,6
Prazer	0	23	36	154	2,6
Adaptação	1	35	23	142	2,4
Insegurança	4	48	7	121	2,1
Receio	5	46	8	121	2,1
Confronto	5	45	9	122	2,1
Desilusão	3	47	9	124	2,1
Dificuldade	4	50	5	119	2
Medo	26	28	5	100	1,7

Sobre os sentimentos vivenciados no desempenho profissional pelos respondentes, que se encontram organizados no Quadro 19, os professores em início de carreira apontam como sentimento mais significativo a “responsabilidade” (2,9%), o que vem ao encontro de perspectivas já focadas em aspectos anteriores nomeadamente no que se refere à

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

passagem de aluno a professor.

Seguem-se os sentimentos de “esforço”, de “aprendizagem” e de “descoberta”, todos com uma média de 2,8%, traduzindo, por certo, um sentido de assumir como profissional, apesar das dificuldades sentidas.

Os sentimentos de “autonomia”, de “desafio” e de “satisfação”, com uma média de 2,7% cada, são os que são referidos de seguida pelos professores respondentes como já vivenciados, que confirmam ou vêm na linha dos sentimentos já referidos anteriormente e que não deixam de traduzir um certo entusiasmo desafiante no exercício profissional.

Referidos menos vezes (média 2,6%) pelos sujeitos do estudo encontramos os sentimentos da “motivação”, de “realização”, de “camaradagem”, de “felicidade”, de “prazer”, que confirmam, afinal, o sentido de descoberta do mundo da profissão.

Por fim, nos sentimentos referidos como vivenciados apenas “às vezes” são indicados a “adaptação”, a “insegurança”, o “receio”, o “confronto”, a “desilusão”, a “dificuldade”. O sentimento do “medo” foi referido 26 vezes, como nunca vivenciado, (28 referenciado como vivenciado “às vezes”, e 5 vezes referido como vivenciado “muitas vezes”). Todos estes sentimentos têm uma expressão negativa, todavia, é de notar, que são os mesmos referidos, o que, porventura, nos autorizará a dizer que os professores em causa apesar do “choque do real”, viverão o seu início profissional sobretudo na “alegria da descoberta”.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

2.6. Balanço da actividade profissional

Passando de um plano mais genérico, quanto às perspectivas dos respondentes relativamente aos seus primeiros anos de percurso profissional, não esquecendo aspectos de transição da formação inicial para esse mesmo percurso, a presente questão procurava levá-los a centrarem-se, de uma maneira mais específica, em aspectos desse seu início da carreira. Nesta focagem mais aproximada das suas vivências foram consideradas as “colocações/situações”, compreendendo as suas dimensões “aspectos positivos” e “negativos”.

2.6.1. Colocações/ situações

A sistematização das respostas referentes às colocações/situações profissionais vivenciadas pelos respondentes foi feita por ano lectivo e é apresentada no Quadro 20.

Quadro 20-Balanço da actividade profissional

ANOS LECTIVOS	Não colocado(a)	Professor(a) com turma	Professor(a) em substituições	Professor(a) noutras funções			
				ATL	AEC	AE	Outros
2008/2009	2	36	18	0	7	5	1
2007/2008	3	20	23	2	14	2	1
2006/2007	14	15	15	3	9	2	0
2005/2006	5	29	15	2	2	2	0
2004/2005	5	27	8	0	0	2	0
2003/2004	6	14	15	2	0	0	0

De acordo com os dados, são estas as colocações e/ou outras situações de natureza profissional vividas pelos respondentes:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- No ano de 2003/2004 a maioria dos professores respondentes esteve na situação de professor a fazer substituições (15), professor com turma (14), sendo no entanto significativo o número dos não colocados (6). Há dois professores noutras funções (trabalho em ATL).
- No ano de 2004/2005 o maior número de professores respondentes está colocado, com turma (27), no entanto há professores em situação de fazer substituições (8) e alguns respondentes têm a situação de não colocados (5). Uma nova realidade aparece que é a situação de professor com outras funções - Apoio Educativo (2).
- No ano de 2005/2006 o maior número dos professores respondentes que está colocado, com turma, é de 29. Mantêm-se um grupo de professores que refere novamente a situação de estarem a fazer substituições (15), e alguns outros (5) não tiveram colocação. Na situação de professor com outras funções, as tarefas dos respondentes dividem-se da mesma forma (2 casos cada) entre Actividades de tempos Livres (ATL), Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Apoio Educativo (AE).
- No ano de 2006/2007, há o mesmo número de respondentes que está colocado com turma, e de professores a fazerem substituições (15). Comparativamente aos anos anteriores, aumenta consideravelmente (para cerca do triplo) o número de professores não colocados (14) e de professores a exercerem outras funções – ATL (3), AEC (9) e Apoio Educativo (2).
- No ano de 2007/2008, é maior o número de respondentes que referem estar a fazer substituições (23) do que o número de professores com turma (20). Ele-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

vado também é o número de professores que exercem outras funções - ATL (2), AEC (14), e Apoio Educativo (2), diminuindo, contudo, o número de professores não colocados por comparação às respostas de anos anteriores.

- No ano 2008/2009, os professores com turmas são o dobro dos professores a fazer substituições (36/18). Há apenas dois professores não colocados e é significativo o número de professores noutras funções nomeadamente nas AEC (7) e no AE (5).

A análise destes dados mostra-nos não só a mobilidade permanente dos professores em início de carreira, mas também nos 7 anos lectivos considerados (de 2003/2004 a 2008/2009), se alterou significativamente a sua situação, no que se refere sobretudo a professores a exercer outras funções (nomeadamente em ATL, nas AEC e no AE). O tornar-se professor pode, para alguns, senão quase todos os docentes do 1º ciclo configurar-se numa autêntica dificuldade, entre outros aspectos que temos vindo a referir, como consequência da angústia determinada pela espera de colocação ou, então, pela sua constante alteração.

Prosseguindo, o Gráfico 10 remete-nos para uma análise do balanço da actividade, da situação dos professores no desempenho de outras actividades.

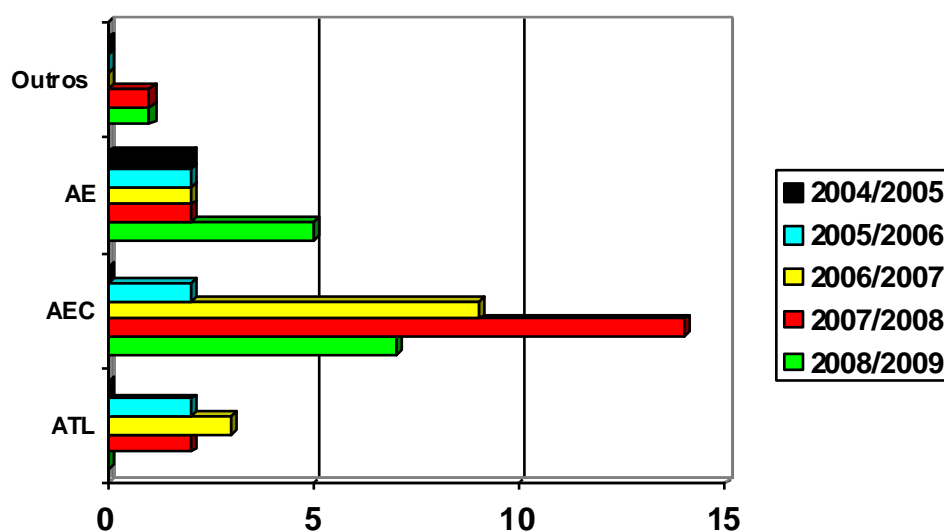
Tendo por referência os anos lectivos entre 2004/2005 (primeiro ano em que é referido pelos respondentes o exercício noutras funções) e 2008/2009 (último ano lectivo a que reporta o questionário), verificamos que, no ano lectivo de 2007/2008, há um crescimento considerável no número de professores a trabalharem nas AEC. Podemos atribuir

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

este crescimento a um investimento por parte das escolas, em geral e das Câmaras Municipais, em particular no desenvolvimento de Actividades de Enriquecimento Curricular, situação, todavia, em que os professores não se sentem verdadeiramente professores – ou não são considerados – como tal.

Gráfico 10- Balanço da actividade - professor(a) em outra actividade



Veja-se, também, que tem alguma expressão o número de professores a trabalharem em ATL, o que sendo um meio de trabalho e de auferir salário, não deixa de por eles próprios ser considerado de menor estatuto social, como se poderá confirmar na análise dos “casos”

2.6.1.1. Aspectos positivos

Ao ser colocada a questão do balanço sobre a actividade realizada, o tratamento das respostas justificativas dadas nos questionários conduziu à consideração de dois aspectos

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

tos distintos: os positivos e os negativos. Os primeiros estão representados no Quadro 21 e os segundos no Quadro 22.

Quadro 21- Colocações/ situações - aspectos positivos

Aspectos positivos	Nº	%
• Realização pessoal	12	29%
• Ter uma turma	7	17%
• Relação com alunos, colegas e comunidade educativa	6	14%
• Actividade de Enriquecimento Curricular como solução	5	12%
• Leccionação em diferentes escolas	6	14%
• Trabalho em salas de estudo/ apoio/ATL	4	10%
• Horário de trabalho completo	2	5%
Total	42	100%

Quanto aos aspectos positivos enunciados pelos professores respondentes , destacam-se pelo número de referências, a “realização pessoal” (29%), “ter uma turma” (17%) , “relação com alunos, colegas e comunidade educativa”, (14%), as “actividade de enriquecimento curricular como solução” (12%), a “leccionação em diferentes escolas” (14%), e o “trabalho em salas de estudo/apoio/ATL” (10%) e “ter horário completo” (5%).

Estes dados complementam os que constituem os Quadros 18 e 20, apresentados anteriormente, onde estão expressos dados da caracterização do desempenho profissional no plano relacional e as diferentes situações laborais dos professores respondentes ao questionário, respectivamente. Além disso, será ainda de destacar, dada a natureza das razões apresentadas como aspectos positivos – algumas das quais noutras questões, foram consideradas como problemas ou dificuldades -, que obter colocação, qualquer que ela seja, já é considerado positivo pelos professores em início de carreira. Na ver-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

dade esse é, por vezes um verdadeiro drama para a generalidade dos recém-formados, independentemente da nota de curso.

2.6.1.2. Aspectos negativos

Quanto aos aspectos negativos, no que se refere ao balanço da actividade, os dados estão apresentados no Quadro 22, que analisaremos em seguida.

Quadro 22 - Colocações/ situações - Aspectos negativos

Aspectos negativos	Nº	%
• Trabalho em substituições	9	25%
• Falta de continuidade no trabalho/estabilidade	8	22%
• Colocação longe da residência e da família	6	17%
• Alteração das regras das colocações	3	8%
• Excesso de burocracia	3	8%
• Sobrelotação das turmas	2	6%
• Dificuldade no trabalho com crianças com NEE	2	6%
• Baixa remuneração	1	3%
• Falta de apoio	1	3%
• Colocação em horários	1	3%
Total	36	100%

Os aspectos negativos mais referidos pelos respondentes foram o “trabalho em substituições” (25%), a “falta de continuidade no trabalho/estabilidade” (22%), a “colocação longe da residência e da família” (17%), a “alteração das regras das colocações”, o “excesso de burocracia” (8%), a “sobrelotação das turmas” (6%), e a “dificuldade no trabalho com crianças com NEE” (6%). Os menos referidos como negativos são a “baixa remuneração”, a “falta de apoio” e “colocação em horários”, todos com 3%.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Estes dados, que nos remetem sobretudo para as condições do exercício profissional, vêm ao encontro de algumas questões que já tínhamos referido em termos de enquadramento conceptual, no que se refere concretamente às condicionantes dos professores em início de carreira/início do percurso profissional, o que parece querer significar e, apesar de todas as mudanças, as condições do início da carreira não se têm modificado de modo significativo ou, mesmo, que tendem para a permanência, ao longo do tempo.

2.6.2. Perspectivas de futuro

As respostas dadas pelos professores inquiridos acerca das suas expectativas profissionais centraram-se exclusivamente em questões e aspectos negativos vivenciados no início da profissão, conforme o Quadro 23 nos mostra.

Quadro 23 - Perspectivas de futuro

EXPECTATIVAS	Nº *	%
As últimas medidas legais só vieram complicar a situação	45	20,02
O panorama não esta como eu desejaria	43	19,28
Não tenho expectativas positivas	32	14,35
Cada vez há menos escolas	25	11,21
Continuarei a concorrer a nível nacional	24	10,76
O ensino está saturado	19	8,52
Vou sempre concorrer às ofertas de escola	17	7,62
Não tenho esperança de ser colocado(a)	12	5,38
Vou desistir de ser professor(a)	6	2,69
Total	223	100%

Analisando os dados, começando pelo factor mais referenciado e indo até ao menos

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

vezes foi apontado pelos respondentes, constatamos que o horizonte de expectativas é negativo, na medida em que os sujeitos do estudo consideram, genericamente, que o “panorama não é o que desejavam” (43 ocorrências, ou seja 19,28% do respectivo total) e que isso se fica a dever principalmente às “últimas medidas legais que só vieram complicar a situação”, com 45 ocorrências, o que equivale a 20,02 % das respostas totais. Esta atitude negativa é ainda reforçada pelo indicador “ não tenho expectativas positivas “ com 32 ocorrências, (14,35%), para que concorrem por certo, o haver “cada vez menos escolas”, com 25 ocorrências, ou 11,21%, e a “saturação do ensino”,(19 ocorrências, isto é 8,52%), por certo devido ao excesso de número de professores relativamente ao número de lugares ou vagas disponíveis.

Outros aspectos referidos pelos respondentes foram, numa perspectiva de futuro: o “continuar a concorrer a nível nacional” ou as “ofertas de escola” (7,62%) embora com pouca “esperança de ser colocado” (5,38%). Aliás, há mesmo 6 inquiridos (2,69%) que declaram ter intenção de abandonar o ensino.

2.7. Ingresso na carreira

A prova de avaliação de conhecimentos e competências, de acordo com a revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 15/2007), é uma prova a nível nacional que incide sobre competências transversais às diversas áreas de docência e sobre conhecimentos de ordem científica e tecnológica próprios de cada disciplina/domínio de habilitação, que separa a fase de formação realizada nas instituições de ensino superior competentes da fase de selecção e recrutamento realizada pelo empregador interessado, nos termos do

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

referido Decreto-Lei.

Esta prova, também denominada de “ingresso na carreira” estava em vias de implementação - e segundo parece também no momento presente - na altura da recolha de dados e abrangia todos os sujeitos do estudo, pelo que foram os mesmos questionados acerca das suas perspectivas acerca dela.

2.7.1. Prova de ingresso

Os respondentes do questionário, quando foram questionados acerca do seu posicionamento quanto à prova de ingresso na carreira, deram as respostas que compõem o Quadro 24.

Quadro 24 - Prova de ingresso na carreira

Posicionamento face ao ingresso na carreira - (Decreto Regulamentar 3/2008)	
A Universidade já concedeu o Diploma	12
Falta de compreensão do que pretende	11
Desconhecimento dos objectivos	10
Está em causa o tempo em que já se leccionou	7
Seleccionar não é melhorar	6
As instituições de Ensino Superior estão a ser postas em causa	5
Desconhecimento do decreto-lei	4
Desconheço o conteúdo da prova	4
Não tenha informação nem opinião	3
Uma prova deste género poderia ser feita antes da entrada na Universidade	2
Medidas economicistas	2
Injustiça	2
A «filtragem» deveria ser durante o curso	1
Desconfiança	1

Alguns dos respondentes refeririam “não ter informação”, “desconhecer o conteúdo da prova” e também “não ter opinião sobre o assunto”, o que significa que muita da celeuma que a questão à época deu, se deveria também a uma deficiente informação

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

acerca do processo.

Transcrevemos, em seguida, alguns excertos retirados dos questionários sobre esta questão:

- “Não tenho informação e opinião para opinar sobre esta questão” (2Alf);
- “Não sei ao certo como vai funcionar, e se vai ser um processo para melhorar o ensino” (1Ll);
- “Sinceramente não estou muito por dentro, visto que a situação não se aplicará ao meu caso” (5S).

Corroborando a leitura que acabamos de fazer quanto à atitude dos respondentes acerca da prova de ingresso na carreira docente, estão os indicadores “falta de compreensão do que pretende” e “desconhecimento dos objectivos” com 11 e 10 referências, num e noutro caso.

Outros inquiridos consideram a prova prevista para ingresso na carreira uma forma de selecção e que a “filtragem” deveria acontecer durante o curso e não posteriormente, como é patente nos seguintes comentários:

- “Acho que já passei por vários testes que me permitem constatar que sou uma boa professora. Além disso, depois de trabalhar cinco anos é que me vão retirar do ensino, ou dizer que sou má professora?! “(10Lg);
- “A filtragem e selecção dos bons e maus professores deve ser feita durante o curso e não após este ser terminado, através da aplicação de uma prova de 90 minutos” (3P);
- “Acho inconcebível que um professor que já tenha leccionado um, dois, três anos, se tenha que submeter a um exame apenas para entrar no quadro. Este exame está designado pelo ME como um exame para verificar as competências do professor. Contudo, se este “não passar” subentende-se que não é competente. Neste caso a solução é

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

não entrar no quadro, o que, no meu entender, é um disparate porque este professor já esteve ao serviço do ME” (13 Fr).

Ainda um outro grupo de respondentes referiu que a avaliação já existe na Universidade considerando mesmo que tal prova poria em causa “o tempo em que já se leccionou”, expressando-se da seguinte forma:

- “Põe em causa os anos que já leccionei e não é esta prova que vai fazer com que melhore o meu desempenho profissional (se é esse o propósito da mesma)” (4Fr);
- “Julgo que não é através de uma prova de ingresso que se conhece ou reconhece a aptidão para a docência, após diversos anos de ensino. É uma etapa que penso ser meramente económica” (16O);
- “Já fiz quatro avaliações para finalizar a formação inicial: as cadeiras do curso, em várias aulas nos três últimos anos do curso , o relatório da prática pedagógica, exames finais nas áreas do 1º CEB. Também tenho sido avaliada todos os anos de exercício a minha profissão” (2TV).

Alguns professores respondentes salientam que a prova pode colocar em causa as instituições de Ensino Superior. Citamos o que é referido, a propósito por um deles:

- “Estão a passar um atestado de incompetências às universidades e instituições de ensino superior. Há de facto necessidade de tentar avaliar, no entanto, a minha opinião é que estamos a viver consequências do facilitismo exagerado que se permitiu no sentido de combater o analfabetismo e para formar “doutores”. É nas instituições de Ensino Superior que as pessoas devem ser avaliadas e testadas e para isso há que haver exigência, rigor e trabalho sério, no sentido de criar cidadãos responsáveis e conhecedores das suas obrigações!” (6Alf).

Outro aspecto referido é o da desconfiança em relação aos objectivos da prova. Neste seguinte se expressa um dos respondentes, afirmando:

- “A minha posição face à prova de ingresso é negativa, ou seja não concordo. Acho.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

que é simplesmente uma medida para tentar retirar mais professores do ensino. Além disso acho injusto” (13LI).

De uma forma muito generalista, foram invocados outros argumentos como justificações encontradas para a colocação de dúvidas sobre a realização da prova, como por exemplo os que transcrevemos:

- “O modo como é elaborado ou o que realmente avalia pode não ser o que realmente é “valioso” num professor (5Alf);
- “Ainda não compreendi o que é que esta prova nos pode trazer de positivo” (5CM);
- “Acho que são meras medidas economicistas (4Fr)”;
- “Na “baliza” dos cinco anos que o ME encontrou para se fazer ou não a prova. Qual a diferença de um professor que tem 1830 dias do que tem 1820 dias de serviço?” (13 Fr);
- “Não avaliará rigorosamente nada. Há pessoas no actual sistema de ensino, professores titulares, que são uma vergonha” (4LI);
- “Tenho dúvidas porque como tenho de ter 14 valores e só assim poderemos ir para o quadro, pode acontecer haver um número muito elevado de professores com 14 valores ou mais e depois “vamos todos” ou “não”” (2O);
- “Não é desta forma que se vai definir os bons e os maus profissionais, apenas definir ao mais competentes tecnicamente, mas que poderão ser nulidades no acto de ensinar e interagir com crianças” (8P);
- “Não sei como é possível avaliar as competências profissionais através de uma prova de ingresso escrita” (11P);
- “Considero que não é um exame presencial, num dia e a uma determinada hora que o Mistério terá a percepção da competência de uma pessoa para ser professor” (3VR).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

2.7.1.1. Motivos para a realização da prova de ingresso

Pela análise do Quadro 25, verificamos que há alguns respondentes que embora sem confiança ou muita convicção, afirmam que realizarão a prova de ingresso na carreira.

Quadro 25 - Confiança de que há motivos para a realização da prova

Confiança de que há motivos para a realização de uma prova de ingresso na carreira	
Não há confiança nem no Ministério nem em quem o tutela	11
Motivos económicos	4
Há facilitismo em algumas Instituições de Ensino Superior	3
Mesmo sem confiança realizo-a	3
Medidas economicistas	2
A formação não é de qualidade	2
No fim do curso não tem sentido	1

No que refere aos motivos encontrados por alguns respondentes para a realização da prova de ingresso na carreira, salientam-se aspectos bastante diversificados e até controversos. Por exemplo, a aceitação da prova, apesar de “não haver confiança nem no Ministério nem em quem o tutela” e esta traduzir apenas “medidas economicistas”, conforme os seguintes excertos que transcrevemos, nos dão conta:

- “Não tenho confiança nem na prova nem no Ministério da Educação nem na Ministra” (8Alf);
- “O único motivo que vejo é a tentativa de diminuir a quantidade de professores, e nesse aspecto deveriam fechar os cursos e não retirar aos professores” (9O).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Outro motivo apresentado para, na verdade, aceitar a realização da prova, justificando-a, até, é o “facilitismo em algumas Instituições de Ensino Superior”, como alguns respondentes deixaram expresso nas seguintes afirmações:

- “Devido ao facilitismo instalado e aos comedimentos pessoais que proporcionam resultados pouco fidedignos, as notas finais de um curso nem sempre reflectem as capacidades de um futuro professor” (5Alf);
- “Alguns colegas ficam muito mal preparados no final da sua formação e é preciso averiguar quais as suas competências” (6Fr);
- “Apesar de não concordar com a realização desta prova, penso que esta ideia surgiu devido ao facto de haver pessoas que terminam o curso e que muitas vezes não estão bem preparadas para ingressar na carreira. Mesmo assim, julgo que vem depositar alguma desconfiança nos professores do Ensino Superior” (7Fr);
- “Uma vez que existe muita fraude nas notas principalmente no Ensino Particular” (14Ll).

Associado, porventura, à razão anterior, os respondentes, invocam “a falta de qualidade nas instituições do Ensino Superior”, para justificar a realização da prova. Eis o que dois deles disseram:

- “Há escolas e universidades que “facilitam” as notas inflacionadas e descuidam a preparação dos futuros professores” (13Ll);
- “Existem muitos colegas que conseguem terminar os cursos de formação inicial através de avaliações de trabalhos nos quais não participam” (11P).

Um dos respondentes, concordando com a realização da prova, refere, no entanto, que no fim do curso não tem sentido uma prova de acesso, referindo-se a este facto, do seguinte modo:

- “Talvez fizesse mais sentido a prova para que acabassem o curso e quisesse ingressar para a carreira. Mesmo assim acho que não concordo” (3VR).

2.8. Perspectiva de conjunto

Consideramos, agora, na globalidade, os dados do questionário, evidenciando, em termos de síntese, os aspectos que deles se configuraram mais significativos. Os inquiridos, em geral, guardam memórias positivas da sua formação inicial destacando algumas experiências gratificantes e a forma como professores/formadores contribuíram para a sua formação, marcas que se manifestam ao nível do modo como eles próprios são professores. Não obstante, quase todos consideram como positiva a experiência da formação inicial, não a reputam, contudo, como “adequada” às necessidades organizacionais da sua acção como professores, o que corresponde, de acordo com a literatura, a um dos aspectos idiossincráticos do discurso docente.

Relativamente à sua opção profissional, os motivos pessoais e a imagem do ou de um professor/representação da escola são as razões mais invocadas para justificarem a escolha da profissão. Há, no entanto, tal como as suas respostas o expressam, alguns outros aspectos que a tal terão levado, nomeadamente influências familiares e uma certa “utopia” quanto ao ensino.

Curiosamente, estas razões não estão na mesma linha dos resultados obtidos noutros estudos. Por exemplo, no de Cruz *et al.* (1988), no qual a maioria dos professores indica a “vocação” como a principal razão para o ingresso na profissão, e no de Gonçalves (1990), em que as professoras do 1º ciclo, no que “à motivação para a carreira” diz respeito, invocam, de igual modo, a “vocação” como razão da escolha da profissão.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Interrogamo-nos acerca das razões que estarão subjacentes a esta mudança de perspectiva, as quais deverão, porventura, merecer uma reflexão as eventuais mudanças que se terão, entretanto, produzido nos conceitos de profissionalidade docente, senão mesmo de profissionalismo docente.

Quanto à passagem de aluno a professor, foi a mesma vivida de diferente forma pelos respondentes. De acordo com os dados, por um lado, verificou-se facilidade e segurança, decorrentes da continuidade das aprendizagens dos estágios, num processo agradável e feliz, suportado por experiências enriquecedoras de ensinar e aprender. Por outro, sentida a consciência da complexidade da profissão, foi o seu exercício marcado pelas dúvidas, pelos recuos, pela ansiedade e pela insegurança, geradas pela falta de preparação, pela instabilidade, pela precariedade da situação laboral e pela dificuldade em conseguir colocação, entre outros aspectos.

Estas preocupações são expressas por White (1989, cit. por Einsenhart *et al.*, 1991) quando refere que a passagem de aluno a professor, que se pode designar de “ritual de iniciação”, nem sempre ocorre sem dúvidas, incertezas e angústias. Por seu lado, Ryan (1986) afirma que é na familiaridade e não na estranheza da situação da sala de aula que reside a origem de grande parte dos problemas dos professores principiantes.

Neste contexto, o processo de passagem de aluno a professor foi caracterizado por alguns dos respondentes como sendo uma experiência dramática, no entanto, para outros, a mesma experiência promoveu o desenvolvimento das suas competências pro-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

fissionais. Todavia, os sujeitos do estudo, na generalidade, alimentavam o sonho de iniciar a sua função docente na linha de uma prática próxima do que tinham experienciado na prática pedagógica da sua formação.

Outra constatação, de acordo com os dados, é a de que a complexidade do quotidiano da sala de aula gera diferentes sentimentos e diferenciados balanços sobre o desempenho profissional. As maiores dificuldades apontadas centram-se na relação que os professores respondentes estabelecem com o acto de ensinar, na avaliação de processos e de produtos, no tempo disponível para planificar e na gestão dos aspectos organizacionais.

No entanto, as respostas dadas expressam a sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, com uma certa capacidade de reflexão sobre o saber-fazer pedagógico e com a elaboração de vários tipos de planificação no sentido da diferenciação, de acordo com as necessidades de cada aluno.

Quanto aos sentimentos vivenciados - e mesmo numa perspectiva de futuro -, são sobretudo referidos os problemas relativos à continuidade da acção educativa e às colocações. O trabalho com a mesma turma, ou na mesma escola, poderia minimizar estas situações, se fossem minoradas ou evitadas, por exemplo, a instabilidade profissional e as colocações longe da residência e da família. As mudanças permanentes dificultam o que é referenciado por Arendt (1999) ao afirmar que os professores dependem dos outros para representar o seu novo papel e é através dos outros que se tornam parte dessa nova realidade que é o seu campo profissional.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

As condições idealizadas não são encontradas pelos professores respondentes nas escolas onde exercem a sua profissão e, de uma forma específica, vêem dificultados os seus sonhos de se tornarem professores, por dificuldades acrescidas, que se traduzem – no momento das entrevistas e na actualidade – entre outros aspectos, pela exigência da realização de uma prova de ingresso na carreira, num processo que travam para pertencerem a um corpo de que fazem parte por direito.

3.Caracterização dos casos

Passamos, neste ponto do estudo, à caracterização dos “casos”, que vai ser realizada em função dos dados recolhidos através do questionário aplicado, das duas entrevistas e das três observações feitas a cada um deles, numa perspectiva integra de análise, no que às cinco professoras titulares de turma diz respeito, e tendo por base as entrevistas feitas às duas professoras que abandonaram a profissão e àquela que nunca leccionou numa turma ou nunca foi colocada como professora do 1º Ciclo.

3.1.Felismina

Felismina é uma professora jovem, com 24 anos, solteira (à data da primeira entrevista, realizada no ano lectivo 2007/2008). Concluiu o curso no ano de 2004, fora da Universidade do Algarve, em Aveiro.

Nas duas entrevistas que nos concedeu nos anos lectivos de 2007/2008 e 2009/2010, a Felismina relata-nos a sua história de vida, na perspectiva que estudamos, isto é, do

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

“tornar-se professor”.

Desde sempre Felismina idealizou ser professora, embora na altura do 12º ainda tenha hesitado um pouco em função das boas notas que tinha, mas o sempre ter achado que tinha alguma vocação para ensinar acabou por se impor.

A análise de conteúdo das suas entrevistas, faz-nos reflectir sobre a sua formação inicial, sobre o início da profissão, sobre a cooperação nas escolas e o desconhecimento de alguns aspectos do exercício da docência. As suas preocupações também não são alheias à questão dos concursos e das colocações.

Felismina trabalhou em vários locais e em diferentes situações: em L, com uma turma, em M, num ATL, em F e SC, em substituições e nos Apoios, em O, com turma. Foi observada no âmbito deste estudo três vezes no ano lectivo de 2008/2009 numa escola de F.

A entrada na profissão foi para ela um acontecimento vivido com uma mistura enorme de sentimentos. Diz-nos, a propósito:

“Na altura foi assim, uma mistura de sensações porque eu já trabalhava no ATL há muito tempo, já estava efectiva... já tinha criado raízes com o trabalho e com as pessoas... até já tinha uma rotina e de certa forma estava habituada a essa rotina (IE-F)”.

Considera esta primeira fase do exercício profissional como uma etapa atribulada marcada também por um percurso alternativo e paralelo à carreira docente, tal como as

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

suas palavras o expressam:

“...foi para mim um pouco atribulado faço dele no entanto um balanço positivo pois consegui o meu objectivo que foi ficar colocada no ensino público. (...) tive duas colocações este ano. A primeira foi em final de Outubro e eu... antes... até essa altura eu tinha regressado ao ATL onde estava... (...) Entretanto tinha iniciado no ano lectivo anterior a dar explicações, o que foi bom em termos de ter adquirido experiência num outro tipo de ensino, individualizado” (IE-F).

Não há estranheza, por isso que, tanto na primeira como na segunda entrevista, seja recorrente a temática dos concursos e das colocações. Parece-nos que Felismina tinha um desconhecimento total do sistema e processo de concursos, daí resultando uma insegurança acrescida, o que potenciou, naturalmente, sentimentos de ansiedade e de dúvida perante o futuro. Reparemos nestas duas situações por si referidas:

(...)” o facto de ter concorrido e a qualquer momento poderia ser colocada. Entretanto no concurso, como no ano lectivo anterior em 2006/2007 não tinha tido colocação uma vez que o tempo de serviço que tinha obtido em L. não contava... “(IE-F);

(...) “então houve a segunda colocação. Eu terminei o contrato em Janeiro na escola do A.G. estive duas semanas em que não consegui mas depois eu depois só seleccionava as ofertas de escola que me interessavam, que de facto me interessavam, sem qualquer tipo de... falando directamente, eu sabia que tinha hipóteses e então seleccionei aquelas que me interessavam nomeadamente aquelas que dessem para ir e vir todos os dias. E foi assim que consegui a segunda colocação, desta vez até final do ano lectivo mas não até 31 de Agosto, foi até 9 de Julho e foi em S. C. entre..”. (IE-F).

É, segundo Arends (1999), quando conhecem o lugar de colocação e o grupo de alunos/turma com quem vão trabalhar que os professores principiantes tomam consciência de que aprender a ser professor se pode transformar numa longa e complexa viagem.

Para Garcia (1999), é como se o novo professor fosse um estrangeiro num mundo

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

estranho, ao mesmo tempo conhecido e desconhecido. Citemos esta “professora-caso” sobre este aspecto:

“Sim, em relação ao primeiro ano, em relação o meu trabalho... como já o tinha tido anteriormente na minha experiência em L. parecia que ... tinha mais segurança naquilo que estava a fazer , não andava tanto à descoberta como tinha andado anteriormente ... já sentia que pelos menos ao nível do 1º ano, que era a experiência que eu tinha, havia mais segurança...”(IE-F).

As entrevistas da professora, a que chamámos Felismina, evidenciam também que algumas dificuldades dos professores iniciantes se podem prender com as características dos grupos com que trabalham, nomeadamente nos planos da gestão da disciplina e da gestão de diferenças. No seu caso, o processo de formação inicial não antecipou, por exemplo, a problemática da interculturalidade. A sua experiência, que nos relatou, evidencia essa falta de preparação do seguinte modo:

“No A. G. a turma era numerosa. Uma das alunas era de Cabo Verde, não falava qualquer palavra de Língua Portuguesa e o meu trabalho com ela era sobretudo que ela se mantivesse na sala de aula no tempo de aula. Isso já era uma vitória. A partir do momento em que ela... A partir da altura que consegui isso trabalhava com ela pequenos exercícios de motricidade, tudo muito... antes do 1º ano de escolaridade. Ela nunca estaria nesse nível de desenvolvimento de competências. A par disto havia uma predominância de rapazes. (...) Quero dizer as duas coisas. Diferentes como pessoas e diferentes nas necessidades e dificuldades e isso torna o trabalho do professor difícil” (IE-F).

A par das dificuldades, sentidas, que relatam, esta professora fala da proximidade com as colegas. Nias (1989) refere que se há uma cultura de colaboração entre professores, estes tornam-se para além de colegas, amigos. Hargreaves (1994), ao abordar a temática

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

do trabalho e da cultura dos professores, defende a ideia, que já antes referimos, de que as escolas deveriam ter uma missão e que as missões fortalecem o sentido de eficácia dos professores, além de gerarem motivação e de investirem as coisas de sentido, representando muito, particularmente para aqueles que participaram no seu desenvolvimento. Vejamos como a experiência vivida por Felismina dá sentido ao que acabamos de referir, quando assegura:

“Éramos várias mais novas e trabalhávamos bem. Tive a sorte de encontrar um bom grupo de trabalho. Quase todas tínhamos feito o Curso fora do Algarve e estávamos quase todas deslocadas de casa e da família e isso um ano e outro e outro vai. (...) vai-nos transformando” (IIE-F).

Salientamos, do excerto que apresentámos, o facto de Felismina referir que era um grupo de mais novas, o que nos remete para a importância das relações entre os docentes, designadamente com aqueles com que é estabelecida maior proximidade ou identificação, decorrentes, nomeadamente, da necessidade de dar cumprimento a exigências impostas pelo sistema (instituição).

Fazendo uma síntese das maiores dificuldades que Felismina sentiu na sua prática - e cujas referências são comuns à primeira e segunda entrevista, embora esta tivesse sido realizada um ano depois da primeira - verificam-se as mesmas nos seguintes campos:

- na gestão das dificuldades dos alunos, tal como na seguinte passagem evidencia:

“Já não sei, mas era pouco tempo e eu não tinha tempo para os apoiar, e também não sabia. Pensava que era capaz mas não sabia o que fazer. Não só não estava preparada

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

pois a formação inicial não nos dá isso, como eram alunos com características diferentes” (IIE-F);

- na gestão da disciplina, como se expressa no excerto seguinte:

“mas o que por vezes dificultava o trabalho eram as características das turmas, ainda a tendência para algum mau comportamento” (IE-F);

- na disponibilidade de tempo para ler e para compreender a legislação, quando afirma que:

“Não sei muito sobre isso. Cada pessoa diz a sua coisa. Ainda não tive oportunidade de ler a legislação” (IE-F);

- na gestão das diferenças, como salienta a professora nesta passagem do seu discurso:

“pois sei que não dei a devida atenção ao grupo com menos elementos. Como eram poucos, trabalha-se com o grupo maior e o resto vai ficando para quando há tempo” (IIE-F).

Uma outra questão focada por Felismina, na segunda entrevista, é a problemática da falta de recursos humanos e físicos nas escolas, que, na sua opinião tem consequências, sobretudo para os alunos, tal como o expressa no seguinte excerto:

“dificulta, em muito, o nosso trabalho, e que, infelizmente, quem fica realmente a perder são os nossos alunos. Já no ano passado eu senti que os verdadeiros prejudicados são os alunos. Nós vamos mudando de escola, vamo-nos adaptando, vamo-nos queixando mas eles ...” (IIE-F).

Quanto aos recursos humanos das escolas, considera necessária a existência de professores de apoio, que aconselhem e ajudem o professor da turma a dar resposta a situa-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

ções específicas dos alunos, designadamente quando a estes últimos falta a “preparação”, resultante, também, da sua situação de início de carreira. Vejamos como, a propósito se exprime a entrevistada:

“Embora a turma seja só de um ano, tem níveis e onde estão os professores de apoio? Para trabalhar bem com turmas assim é necessário que o professor tenha ajuda. Os alunos diferentes têm de ter apoios diferentes que não só o professor. Mas se não estou preparada, como fazer sem professores de apoio” (IIE -F).

Estes dados vão no sentido os resultados dos estudos de Flores (2000), que centram os problemas com professores em início de carreira essencialmente no plano didáctico.

Apesar das várias colocações e do tempo de espera entre as diferentes situações (ATL, leccionação de turma, sem colocação, leccionação de turma), a professora Felismina, como recebeu grupos de alunos sempre do mesmo ano (1º ano) em diferentes escolas, considera como positiva e marcante esta experiência, pelo que a viveu, segundo a nossa análise com baixo peso ansiogénico.

Embora nas entrevistas esta professora tenha referido várias dificuldades, o conjunto das três observações, que realizámos a aulas suas, evidenciou um trabalho desenvolvido com segurança por parte desta professora.

A turma que leccionava, integrava alunos do 3º e 4º anos de escolaridade, funcionando com o seguinte horário: 10.00-13.00 horas e 14.30-16.30 horas. As observações centraram-se no período da tarde, após o recomeço das aulas, a seguir ao almoço.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Em todas as observações, os alunos estavam sentados com a maioria das mesas voltadas para o quadro. Apenas duas mesas, onde se sentavam os alunos do 3ºano, estavam em grupo. Todavia, quando iniciaram a Área Projecto na primeira observação, dispuseram as mesas de modo a permitirem o trabalho de grupo. Os alunos organizaram-se em grupo e todos participaram.

Como nos foi dado observar a professora diversificava a sua acção, de acordo com o ano de escolaridade e a actividade que os alunos estavam a realizar, conforme se evidencia no seguinte registo de observação:

“A professora continua a ouvir os alunos do 4ºano a ler (actividade que estavam a realizar quando eu entrei) . Sentada ao pé deles, acompanha o trabalho de dois alunos do 3º ano, na Matemática. Também apoia uma aluna que trabalha numa ficha de Língua. A professora vai circulando pelos grupos. Fala em voz muito baixa com cada grupo” (IO-F).

O desenvolvimento do trabalho de aprendizagem que nos foi dado observar caracterizava-se pela utilização de métodos e processos de ensino pouco expositivos e pouco centradas na sua pessoa. Este comportamento manteve-se na segunda e terceira observações, de cujos registos fazem parte os seguintes excertos:

“A turma trabalha em silêncio. A professora está muito atenta aos alunos que não realizam a mesma actividade. Penso que é uma prática desta professora centrar-se nos alunos de um grupo, distribuir tarefas aos outros e alternar algumas actividades em colectivo” (IIO-F);

“A professora valoriza muito as intervenções e a contribuição dos alunos (IIO-F);

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

A professora desloca-se para a mesa onde estão os alunos do 3ºano, senta-se e vai corrigindo com eles os trabalhos que tinham concluído” (IIO-F);

Dadas as características da turma (referida na segunda entrevista, mas por referência a trabalhos no ano anterior), a nossa análise coincide com os dados estudados por Jordell (1987) quando refere que os alunos são agentes de grande importância na satisfação dos professores, tal como se depreende, no caso de Felismina, de acordo com as suas próprias palavras:

“Qualquer conteúdo que eu apresentasse eles acolhiam sempre muito bem. Mostravam muito interesse em aprofundar. (...) pude comprovar isso através dos trabalhos realizados. Os trabalhos estavam sempre bem apresentados, os conteúdos eram sempre bem analisados, e isso revela gosto pelo trabalho e pela aprendizagem. Portanto pela qualidade de trabalhos realizados. Aliás a Eugénia, também pôde, também pôde verificar e acompanhar isso” (IIE- F).

Passando da acção que desenvolve, às suas expectativas de futuro, em geral, Felismina considera-se desmotivada e apreensiva, expressando-se da seguinte forma:

“Estou muito pouco entusiasmada com o ensino, ouço as colegas mais velhas falar que cada vez as coisas estão piores, há menos ajudas, mais trabalho, mais relatórios... mais precariedade e mudanças permanentes da legislação, do local de trabalho. As colegas que estavam na escola o ano passado, cada uma foi para seu sítio. Queremos organizar a nossa vida e o futuro é sempre incerto” (IE-F).

Neste plano e no que se refere à questão da prova de ingresso na carreira, Felismina, embora no questionário e na primeira entrevista reconheça que não sabe muito sobre o assunto, não deixa de problematizar o caso da mesma forma nas duas entrevistas, opi-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

nando, então, que acha tal prova desnecessária, dado que a avaliação já foi feita nas instituições de Ensino Superior em que os Cursos foram tirados. Eis, então, no seu próprio discurso, o que se lhe ofereceu dizer, a propósito:

“...acho que os nossos governantes, ao criarem a tal prova em que temos que ter no mínimo 14 valores, resolveram a situação de não colocarem mais professores de uma forma bonita e simpática. Assim vêm dizer para a comunicação social que não foram colocados alguns professores porque os mesmos não obtiveram nota suficiente para entrar, quando nós sabemos que há imensa falta de professores nas escolas, mas o que fala mais alto infelizmente é o dinheiro.

Sem dúvida que é, fomos formadas pelas Escolas Superiores de Educação ou Institutos ou Universidades entretanto já trabalhei e agora é que vou fazer exame?

Continuo com a ideia de fazer a prova e espero...” (IE-F).

A concluir, podemos afirmar, que, segundo as suas declarações, apesar de considerar a “prova de ingresso” como desnecessária, se mostra disponível para a realizar.

3.2. Natália

Natália é uma jovem professora, com 25 anos, solteira à data da primeira entrevista (2007/2008) e casada à data da segunda (2009/2010). Referiu-nos que valeu a pena ter escolhido a profissão de professora, pela capacidade de comunicar e pelo gosto de transmitir, partilhar e ensinar. Concluiu o curso de formação de professores do 1º Ciclo em Julho de 2004, na Universidade do Algarve.

Sobre o início da profissão, refere esta professora que, em 2004/2005, não pôde concorrer ao concurso de professores, dado que nesse ano não deram essa oportunidade aos finalistas de licenciatura, por mudanças então introduzidas no sistema de concursos. Face a essa situação, decidiu tirar um curso de informática numa Fundação. Após oito

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

meses, terminou o curso com sucesso e foi uma das formandas convidadas a trabalhar de imediato como formadora de informática, o que aceitou, desenvolvendo esta actividade de formadora em diversas escolas, fase da sua vida sobre que Natália nos contou o que passamos a citar:

“Deslocava-me de escola em escola tanto pública como privada. Esse foi o meu primeiro contacto com uma grande diversidade de ciclos e no mesmo dia leccionava desde o pré-escolar ao 2º ciclo” (IE-N).

Apesar das dificuldades, consideramos que Natália tentou manter uma atitude empreendedora com integração de situações dilemáticas, tal como quando obteve a primeira colocação, que teve de recusar, pelas razões de que o seguinte excerto dá conta:

“Em Maio de 2006 recebi a notícia da minha primeira colocação no público numa escola de A. e recusei por ser apenas por quatro meses e obrigar-me a deixar a meio o meu trabalho ao longo do ano lectivo. Se tivesse aceiteado teria de num fim-de-semana, passar de L. para A., que fica a cerca de 60 km, sem conhecer nada nem ninguém. Acabei por continuar onde estava por mais um ano lectivo” (IE-N).

No ano seguinte, em Setembro de 2007, obtém colocação num Colégio, como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. Na primeira entrevista, em que nos começou a relatar a sua história de vida, diz-nos do seu encanto com o trabalho nesse colégio, onde só trabalhava quem a directora escolhesse com o aval dos pais. Entretanto, sem nos explicar como, sai do colégio.

Na segunda entrevista, continua a falar-nos da sua história de vida pessoal e profissio-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

nal e o cotejo dos discursos, produzidos na primeira e nesta, permitem-nos reflectir sobre o início do seu percurso profissional, que oscila entre uma fase idealista, viabilizadora de atitudes positivas, e uma fase mais realista, de onde emerge a questão dos desafios indispensáveis ao “tornar-se professor”.

Natália deixa entrever, nas suas palavras, a grande responsabilidade que sentiu assumir quando lhe foi atribuída, como titular, uma turma no colégio onde leccionou. Embora de forma pouco directa, evoca os medos e receios que essa situação adaptativa lhe causou, como se torna evidente nesta passagem do seu discurso:

“ É necessário muito trabalho, muito empenho, muita correcção e se nós não estivermos para ali virados, é óbvio que não é tão fácil assim, no início foi uma grande adaptação de mim para eles e deles para mim” (IE-N).

Neste contexto de início de profissão, esta professora estava preocupada também em criar uma imagem, imagem que desejava fosse de professora com sucesso, aos olhos de todos os outros. Talvez, consideramos nós, ela entendesse esse facto como facilitador da sua integração no corpo profissional docente, como o excerto seguinte da sua primeira entrevista parecem traduzir:

“... Qualquer coisa que nós façamos está sempre a ser posta em causa. De alguma forma eu sinto isso, sinto alguma, sinto bastante pressão, de toda a gente, quer sejam os coordenadores que estão sempre à espera que nós tenhamos tudo em ordem, nada pode falhar, nem um sumário, nem nada... mas também não falha porque eu não quero. Eu também sou muito exigente nesse aspecto... Eu só queria no início do ano perceber, saber o que era preciso porque depois eu saberia que era capaz de fazer, de saber fazer. Era só dizerem o que é que querem que eu faça! E ainda que eu saiba,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

que eu tive que contornar algumas coisas em termos de ... tive que me conhecer também para vir a ser uma boa profissional, e ainda estou a tentar chegar lá.. eu tentei sempre fazer aquilo que me foi pedido, que nada ficasse por fazer e é isso que eu acho também que é preciso. Um pouco de bom senso e se nós dermos o nosso melhor é óbvio que também que ninguém nos pode apontar o dedo” (IE-N).

Nesse processo de integração, esta “professora-caso” destaca o apoio dos colegas com mais experiência, que muito a ajudaram a dar resposta sobretudo relativamente aos aspectos mais administrativo-funcionais da função. Eis como ela se expressa sobre o assunto:

“De alguma forma, as colegas que já tinham experiência ajudamo-nos bastante a conhecer a metodologia interna, em termos de administração, o que é que é preciso, as actas, tudo mais, as papeladas todas, que são necessárias no início (...) Em termos de organização para a preparação do ano lectivo, foi positivo. Eu não tinha noção da quantidade de papéis que eram necessários, algumas coisas que eram necessárias serem preenchidas logo no início do ano, nomeadamente, uma coisa simples, como as visitas de estudo...” (IE-N).

Este assunto ou tema é por ela retomado quando faz referência à sua integração numa outra escola, no ano lectivo seguinte. Então, volta a frisar a importância do trabalho com as colegas, relativamente, sobretudo, aos aspectos organizativos, como se pode ler nestas suas afirmações:

“Fui muito bem recebida. O meu grupo de trabalho era constituído quase só por professoras novas e de fora e por isso apoiávamo-nos muito. (...) Também as colegas mais velhas, isto é mais experientes ajudavam na organização e davam algum apoio” (IE-N).

Outro aspecto, que salienta como fundamental, é o do tempo para a preparação do tra-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

balho escolar, não apenas por imposição ou pressão exterior, mas, sobretudo, por imposição a si própria.

Segundo Hargreaves (1982), nesta fase inicial de percurso profissional, algumas professoras colocam-se em causa porque receiam a possibilidade de parecerem incompetentes aos olhos dos outros, mas sobretudo de si próprias, pelo que se desafiam a si mesmas como forma de ganhar auto-confiança.

A questão da planificação foi outro dos temas recorrentes para a professora Natália, que lhe fez duas referências, em função das quais, implicitamente, se denota a passagem progressiva de uma atitude reticente e mais rígida para uma outra mais distendida e segura.

Passemos, então, a apresentar essas referências, situando-as contextualmente:

- No Colégio, na sua primeira colocação, a situação configurava-se como mais rígida e algo acrítica, como se infere das seguintes expressões:

“Foi logo tudo feito, os PCT as planificações, ficou logo tudo feito, logo em Julho, antes do ano lectivo começar, depois em Agosto , porque começamos sempre uma semana antes do Agosto terminar, terminei o que era necessário e estava preparada para o início do ano lectivo logo em Setembro” (IE-N).

- Já no ano lectivo seguinte, em que diz, os ciclos de planificação são partilhados com as colegas de Agrupamento, na escola sede, tal como assegura, nas próprias palavras, que indiciam uma atitude mais distendida e de maior segurança:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

“Reuníamos para planificar e eu estava com o grupo de colegas ora do 3º ora do 4ºano e enquanto trabalhava com uns, os outros faziam outro trabalho, foram ficando mais autónomos. Nunca senti medo. Nunca surgiram problemas na sala de aula por a turma ser heterogénea. Tinha alguns alunos de etnia cigana e sempre foram cumpridores e assíduos na escola. Eu acho que com a formação que recebi consegui gerir as necessidades reais e organizacionais. Mesmo os meninos e meninas ciganos que por fazer são referidos muito no absentismo, não faltavam. Eram miúdas muito interessantes, com gosto por andar na escola” (IE-N).

Podemos, então, a partir das palavras de Natália, dizer que, no momento da segunda entrevista a questão da planificação já fora assumida e integrada nas rotinas da sua função de professora.

Em termos analíticos, parece ser legítimo poder afirmar-se que se verifica uma evolução pragmática no seu pensamento curricular (Pacheco, 1995), sem esquecer que a sua actuação na sala de aula foi fortemente determinada por regras, no caso do colégio onde exerceu funções, o que, uma vez mais, evidencia o forte papel contextualizador dos ambientes de trabalho.

Decorrente da análise que vimos fazendo, algumas dificuldades, que conseguimos perceber nas vivências narradas por esta professora, são indicadores de que ela, num primeiro momento, a que o contexto não é alheio, ainda se encontra centrada em si própria e no êxito do seu trabalho, o que vai ao encontro dos resultados dos trabalhos de Sprinthall e Sprinthall (1993).

Gradualmente, essa preocupação parece “transferir-se” para os alunos e, diríamos

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

mesmo, que se libertou. Talvez a segunda experiência que nos relata (a da escola rural da F.), que considerou positiva, lhe tenha permitido alcançar uma maior segurança e optimismo.

Este ganho de segurança e optimismo tornou-se também patente, segundo nos parece, nas três observações que realizámos a situações da sua prática. Então, tornou-se-nos evidente que ela se sentia pertença do grupo profissional, que se ia, na verdade, tornando professora, facto esse que atribuímos ao resultado de uma familiaridade progressiva com o contexto profissional, na linha, aliás do afirmado por Abraham (1989), quando caracteriza os contextos como lugares de contradições que influenciam continuamente o desenvolvimento do professor. No caso vertente de Natália, passou a mesma da leccionação num Colégio para uma escola onde trabalhava sozinha e onde organizava e desenvolvia a acção educativa segundo os seus critérios e conceitos, situação em que as condições de trabalho, associadas às características pessoais, contribuíram para um seu grande desenvolvimento profissional. Vejamos, no excerto seguinte do registo das suas declarações, como ela expressa os sentimentos e vivências da altura:

“Fui muito bem recebida. O meu grupo de trabalho era constituído quase só por professoras novas e de fora e por isso apoiávamo-nos muito. Também pelos alunos, muito humildes e receptivos a novas experiências. Também as colegas mais velhas, isto é mais experientes ajudavam na organização e davam algum apoio” (IE-N).

Além da influência das colegas, que desempenharam um papel importante no trabalho de Natália, teve ela a possibilidade de ter a seu cargo uma turma, pela qual teve que se responsabilizar, num contexto tranquilizante para todos.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Prosseguindo a caracterização do “caso” desta professora, é oportuno afirmarmos que a turma com que trabalhava, quando fizemos as três observações, no ano lectivo de 2008/2009, funcionava com o seguinte horário: 9.00-12.00 horas e 13.30-15.30 horas. A escola respectiva situava-se num meio rural e a professora teve que deixar os alunos sozinhos para me ir abrir o portão, que estava fechado à chave, quando lá cheguei. As nossas observações foram realizadas sempre no período da tarde, após o almoço.

Na primeira observação, a sala estava organizada com as mesas em grupo. Natália foi-se revelando progressivamente mais segura, à medida que começou “a ignorar” a nossa presença ali, como estranhos, mas a integrar-nos na turma. Os excertos seguintes são parte dos registos das observações, que então efectuámos e que nos sugerem uma professora segura e que diversifica as actividades de ensino-aprendizagem em função dos alunos:

“A tarefa parece muito interessante para os alunos. A professora vem explicar-me que participaram numa actividade na Biblioteca Municipal em Faro, e que lhes foi oferecido um CD com contos de Hans Christian Andersen

Fala-me da turma e da forma como os alunos interagem. Explica-me que os alunos do 4ºano têm muitas dificuldades, o que não acontece com os do 3ºano. A turma tem alguns alunos de etnia cigana, muito bem integrados (pelo menos nesta actividade). Estão a participar na escrita de uma forma muito activa com os outros” (IO-N).

Na segunda observação a sala estava organizada com as mesas em filas. Os alunos do 3º ano estavam virados para um lado da sala e os do 4ºano para outro. Na terceira observação um grupo de 4 alunos estava no hall de entrada da escola, com a professora de apoio e outro grupo de 3 alunos, estava ao computador da sala com um professor de

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

TIC do Agrupamento, a realizar alguns trabalhos.

Constatámos a manutenção de uma boa relação com o grupo/turma, merecendo-nos as seguintes reflexões o modo como esta professora trabalhava:

- “Parecia ter esquecido algumas das dificuldades vivenciadas em anos anteriores (até porque nunca nos revelou o motivo porque saiu do Colégio”;
- “Evidenciava a capacidade de realizar experiências educativas, que a motivavam para saberes profissionais”;
- “Realizava experiências com colegas da escola/Agrupamento e o facto de ter privado com professores de outros anos possibilitou-lhe um conhecimento global do funcionamento da Escola como organização e sistema”.

Estes aspectos, não vão, todavia, ao encontro daquilo que Marcelo (1995) refere acerca dos professores principiantes, quando considera que estes introduzem poucas mudanças no seu estilo de ensino, dada a diversidade de estratégias e procedimentos que nos foi dado observar.

Sobre o futuro próximo, Natália referiu que o mesmo se consubstanciava naquela escola, até final do ano lectivo, embora se sentisse, por vezes, sozinha o que é natural, dadas as características da escola, mas que algumas preocupações surgirão no final do ano lectivo, quando de novo se lhe vier a colocar a incerteza de nova colocação. Diz ela, então:

“tenho trabalho... mas... já sei que quando se aproximar o fim de cada ano é uma preocupação... cada ano cada conjunto de preocupações. ... Depois afeiçoou-me aos alunos, cria laços com a escola, colegas, família e ... de repente, tudo de novo... Então

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

? estou nesta escola até final do ano pelo menos e isso já é o futuro” (IIE-N).

Na verdade, a aproximação do final do ano e a possibilidade de uma nova colocação traíram a Natália, como acontece com as outras professoras-caso deste estudo, e com os professores em geral, um tempo vivido com ansiedade e expectativa.

Ainda em termos prospectivos, sobre a realização da prova de ingresso na carreira, mantém nas duas entrevistas, a mesma opinião, que transcrevemos:

“ Não estou familiarizada com a mudança de legislação face ao ingresso na carreira. Se eu tiver que fazê-la... neste momento não estava a pensar nisso e não tenho... não estive a ler a legislação nem nada disso. Se tiver que fazê-la, eu fá-la-ei eu não vou deixar a carreira docente pelo menos eu não ponho isso em causa agora. Se tiver que fazer uma prova eu vou fazê-la” (IE-N);

“Eu acho importante que os professores tenham os requisitos necessários para ensinar, mas isso foi-nos dado no Curso, através de um diploma. Desliguei-me desse assunto. Não li muito sobre isso, mas penso que as provas são exigentes! Também não entendi se isso nos exclui definitivamente. Afinal já somos professores” (IIE-N).

Como se pode verificar, pelas suas palavras, Natália ainda não tomou consciência plena do problema, até porque não conhece bem o respectivo quadro legal, mas não enjeita a possibilidade de realização da “prova de ingresso”. Considera, porém, que os “requisitos necessários para ensinar” forma obtidos no Curso de Formação Inicial.

3.3. Ana

Ana é uma professora com 29 anos, casada. Escolheu a profissão de professora porque, desde cedo considerou a docência como um mundo lindo, rico em descobertas e sonhos e, por isso, revelou-nos que, desde pequena, idealizou fazer parte desse mundo

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

e contribuir para o enriquecimento e aprendizagem das crianças. E também porque a sua professora primária contribuiu muito para a decisão, uma vez que era, segundo a Ana, uma grande profissional e muito amiga dos seus alunos.

Concluiu o curso no ano de 2004, mas não na Universidade do Algarve, realizou-o em Beja e, quando foi colocada pela primeira vez, sentiu que, finalmente, ia entrar nesse mundo idealizado, como as suas palavras o deixam perceber:

“Quando fiquei colocada vibrei de felicidade. Pensei “finalmente vou trabalhar...” foi uma realização, foi uma sensação única, mágica...lá fui eu rumo ao A.

Durante duas semanas estive a substituir a professora do 1.º ano que esteve doente. O restante tempo foi dividido pelas turmas onde existiam alunos com dificuldades de aprendizagem. Dava apoio a três turmas, à do 1.º ano, à do 2.º e 3.º anos, à do 4.º ano, as restantes eram da responsabilidade da outra colega de apoio” (IE-A).

A análise das entrevistas realizadas a esta professora, nos anos lectivos 2007/2008 e 2009/2010, não só nos revelam o seu início de percurso profissional como nos fazem reflectir sobre a formação inicial, sobre o início da profissão e sobre a instabilidade da mesma que o mesmo traz consigo.

Ana trabalhou em vários locais e em diferentes situações, sendo a primeira muito marcante. No excerto seguinte, conta-nos como foi essa experiência nos Apoios Educativos:

“A primeira experiência é sempre marcante, há muita ansiedade, há também o receio que não estejamos a ir pelo caminho certo. A realidade é diferente do que se fala na

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

teoria. O meu conhecimento em relação aos apoios educativos era muito pouco, apenas sabia o que ouvia falar e o que tinha lido em livros, daí a minha ansiedade. Queria ter resultados positivos, com o sucesso das crianças em questão” (IE-A).

Depois desta experiência inicial passou pelo ensino da música, esteve desempregada, esteve a fazer substituições (situação em que observámos a sua prática) e, depois, voltou ao ensino da música. Na última entrevista refere-se ao trabalho em L nos apoios no 2ºciclo e a fazer uma pós-graduação em Ensino Especial em B.

Percepcionamos a partir das palavras de Ana, dificuldades e preocupações centradas nas diferentes situações por que foi passando e todas estas situações, cremos, perturbaram a sua aprendizagem de “tornar-se professor”, porque provocaram desequilíbrios e desilusões, o que é patente no seguinte excerto do seu discurso:

“Durante o ano lectivo de 2007/2008 estive desempregada. Estive a dar apoio educativo, as ditas explicações, a crianças do 1.º ciclo em casa. Estive sempre atenta às ofertas de escola, concorri a todas a que pude, não me limitei apenas a nossa zona do Algarve, ou seja, a nível nacional...contudo não tive sorte...” (IE-A).

E continua a sua saga, relatando experiências atrás de experiências, por certo, perturbadoras do seu equilíbrio pessoal:

“Concorri a um horário, por oferta de escola, não fui colocada...até aí nada de estranhar, mas qual não foi o meu espanto quando me apercebi que a colega seleccionada tinha menos graduação que eu e tempo de serviço. De imediato reclamei, o agrupamento dizia que o erro era meu, mas por fim viram que havia um engano, dizem que foi na importação de dados, a colega tinha apenas 50 dias de serviço e apareceu 500 dias. Foi uma situação muito chata...”(IE-A).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

E, no ano lectivo seguinte, nova mudança e nova experiência não muito positiva, como se verifica na passagem seguinte da sua primeira entrevista:

“... estive no ensino da Música. Gostei da experiência, acho que aprofundei um pouco esta área lúdica, fiquei com material e ideias que futuramente poderei aplicar numa turma. Durante a época dos concursos fiquei muito desiludida, pois o agrupamento onde normalmente valido a minha candidatura disse que o Ensino da Música não iria contar como tempo de serviço mas, no entanto, uma colega minha validou a sua candidatura em C. B. e esse agrupamento aceitou-o como tempo de serviço” (IE-A).

Analisando o seu percurso, consideramos que o trabalho desenvolvido pela Ana, em diferentes situações, deu origem a diferentes e constantes adaptações aos contextos em que se viu envolvida. Estas adaptações, na opinião de Zeichner (1980), podem tornar o futuro professor numa “marioneta social”, pois está à mercê dos constrangimentos sociais, materiais e ideológicos das escolas/instituições.

Na primeira entrevista a Ana, relata, porém, uma experiência que a marcou positivamente e que se traduziu na frequência de uma formação do Movimento da Escola Moderna (MEM), referindo a esse propósito:

“ Inscrevi-me e pela metodologia de trabalho que aplicam posso mesmo dizer que fiquei atenta a uma série de estratégias de trabalho que não conhecia
O trabalho projecto feito com registos objectivos, o plano individual de trabalho, o uso de ficheiros. Alguns instrumentos que ajudam no trabalho da turma.
Foi muito positivo. Foi o ano que melhor trabalhei.” (IE-A).

Quanto a este aspecto, tenhamos em atenção o que Cavaco (1989) diz acerca da importância da possível filiação num movimento pedagógico e ligações que o mesmo pode

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

proporcionar para um professor em início de carreira. Segundo esta autora, isso representa uma distinção positiva e proporciona segurança para enfrentar dificuldades de uma profissão em que não se dominam muitas das competências necessárias ao seu exercício.

No entanto, pelo relatado pela Ana na sua segunda entrevista, esta situação de formação não passou de uma experiência pontual, na medida em que ficou sem turma e a trabalhar nas AEC, como nos relata, não lhe tendo sido possível, portanto, a aplicação dos conhecimentos construídos:

“mais propriamente nas AECS (Expressão Artística) e com 6 horas na educação de adultos, oficinas de leitura e escrita - Quero ainda dizer que o meu horário era de 10 horas semanais e na educação de adultos era 6 e consegui mais tempo de serviço na última - Em relação à Expressão Artística a situação não era a desejável devido a ser uma prestação de serviços, recibos verdes, na qual as condições não são as mesmas que no colocação pelo Ministério da Educação. Eu conhecia situação mas o tempo de serviço é pouco e tenho que trabalhar” (IIE- A).

É de salientar que a transformação de sentimentos vivenciados pela Ana é transversal às narrativas do início da profissão, em que o entusiasmo, a segurança e as expectativas positivas se misturam com as desilusões, as incertezas e uma insegurança permanente.

Na segunda entrevista, partilha ela conosco uma nova experiência, a do trabalho com adultos, que considera gratificante e que lhe exigiu uma nova postura como docente.

Eis como ela se expressou sobre essa situação:

“A educação de adultos foi uma experiência muito enriquecedora, com este tipo de público adquirimos uma “bagagem” bem diferente. Contudo temos que ter em atenção

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

a muitos factos, ali somos de “igual para igual”” (IIE-A).

Também na segunda entrevista, Ana fala-nos ainda de uma outra situação que, de certo modo, se configura como uma ruptura com as situações anteriores de incerteza e como conducente a um investimento de futuro, traduzido na realização de uma pós-graduação. Concretizemos com as suas palavras:

“estou mais perto de casa, porque nos arredores de L. estou nos apoios no 2º ciclo. É um trabalho muito diferente. Entrar na sala dos colegas, ou retirar alunos da sala... falar com psicólogos, com pais complicados, alunos mais velhos... , estou nos Apoios Educativos. Estou a fazer uma pós-graduação em Ensino Especial em B. porque ... no ensino regular não há lugar... as pessoas não se reformam e não há lugar... que com uma especialização que é uma pós-graduação” (IIE-A).

Passando ao plano da acção prática, quando fizemos as observações na sala de Ana, estava ela numa situação de substituição. A turma era constituída por alunos dos 3º e 4º anos e funcionava no horário duplo da manhã. Chegámos sempre no fim de uma manhã de trabalho, para qualquer uma das observações, por força do nosso próprio horário de trabalho.

Encontrámos sempre uma professora muito centrada nas dificuldades dos alunos, como se pode verificar por estas notas que, na altura, registámos:

“Enquanto uns estão no quadro, ela vai dando apoio, no lugar deles, a outros. Fá-lo de forma discreta e silenciosa, num trabalho individualizado. A professora apoia rotativamente, no lugar, os alunos.

A professora vai-se aproximando dos diferentes alunos que solicitam ajuda. Fala em voz baixa” (IO-A).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Todavia, um aspecto que salientamos de uma das nossas observações é a questão dos trabalhos para casa. Não compreendemos qual era o objectivo desta tarefa: alargar o tempo de aprendizagem dos alunos? Treino das aprendizagens? Envolvimento dos pais? Ora, numa das nossas observações, a professora Ana disse aos alunos que deveriam realizar em casa operações. Um dos alunos abordou-me, tendo eu registado a seguinte nota:

“O aluno, ao pé de quem eu estou sentada, disse-me que tinham aprendido nesse dia a divisão por um algarismo” (IO-A).

A ser assim, parece-nos precoce e não uma boa estratégia essa tarefa em casa, para realizar casa, dado que o conceito ainda não estaria consolidado e os alunos poderiam ser ajudados de forma diferente do que a professora ensinara, o que lhes seria prejudicial. Nestas circunstâncias, será legítimo perguntarmos, socorrendo-nos de Jordell (1987), se a Ana necessitava que os pais validassem, mesmo que de forma indirecta, as aprendizagens realizadas na sala de aula.

Sobre o futuro próximo, Ana anseia poder leccionar e aplicar o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna - podendo ser nos Apoios -, rentabilizando o investimento que está a realizar na frequência da pós-graduação em Ensino Especial que está a frequentar em B, como anteriormente já tínhamos referido.

Relativamente ao ingresso na carreira e às expectativas para o futuro, Ana expressa-se do seguinte modo:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

“Em relação às expectativas de futuro...dá que pensar um pouco ou muito...para ser sincera não são tão boas como eu queria, está muito complicado entrar no “Sistema Educativo.

Realmente, esta é a profissão que eu quero exercer, mas o panorama não está muito agradável para quem não tem tempo de serviço ou tem pouco.

Quanto mais tempo passa parece que mais difíceis, as esperanças serão menos.

Acredito que futuramente vai haver mudanças e então nós talvez possamos ter o nosso lugar...uma turma para leccionar” (IE-A).

E sugere mesmo que possa haver outras formas de assegurar a especialização e o profissionalismo dos docentes que não passe por um exame, quando diz que:

“esta prova assusta-me um pouco, não sei como através de um “teste” podemos demonstrar o nosso profissionalismo. Acho que esta dita prova vai servir para diminuir o número de professores...é mais um “corte” disfarçado...” (IE-A).

3.4.Rafaela

Rafaela tem 32 anos, é casada e sabemos, pela análise dos dados do questionário que quis ser professora porque sempre gostou de ensinar e de comunicar com os outros, principalmente com crianças. Fez o curso em Faro, na Escola Superior de Educação, entre 2000 e o ano de 2004.

No início do primeiro ano, após a conclusão do curso, não trabalhou, expressando do seguinte modo os sentimentos vivenciados na altura:

“ não fiquei colocada senti-me muito desanimada, desiludida pelo ensino em Portugal estar nas condições que está desiludida porque tinha esperanças que se foram apagando e desanimada porque tirar um curso” (IE-R).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

No ano seguinte, porém, consegue ser colocada e eis como, no excerto seguinte, ela refere também os sentimentos vivenciados, após a sua primeira colocação:

“quando fiquei colocada na região Autónoma da Madeira foi uma experiência muito boa e verifiquei também que apesar de fazer parte do mesmo país a Madeira tem melhores condições a nível de ensino e em todos os níveis” (IE-R).

E concretizou o motivo porque achava haver melhores condições na Madeira para os professores, conforme expressa nas seguintes palavras:

“Tem melhores condições a nível de ensino no sentido. Pelo facto de darem mais respostas aos alunos em termos de professores de apoio. Tem uma grande cooperação com os professores das áreas de expressões já há alguns anos e pelo que eu sei aqui no continente começaram a explorar essa vertente há muito pouco tempo. E também quando precisam de uma substituição de uma professora não levam tanto tempo a colocar alguém.” (IE-R)

Embora lhe fosse naturalmente difícil, em termos económicos esta estadia na Madeira, Rafaela considera que, se pudesse, voltava para lá outra vez. Entretanto teve um filho, o que inviabilizou esse seu desejo de voltar. Sobre a formação inicial, entende-a como suficiente para conseguir fazer face às necessidades reais e organizacionais do exercício profissional.

Depois desta fase inicial em que se sentiu realizada ao exercer a profissão que tanto desejou esteve numa ATL de uma escola em T., dizendo sobre essa experiência:

“Só contou para preencher o currículo, pois tempo de serviço não contou para nada. Não me sentia professora em relação ao contexto, talvez em relação aos colegas e auxiliares que acabam por "discriminar" um pouco a nossa função” (IE-R).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

As entrevistas que nos concedeu em 2007/2008 e 2009/2010 e as observações que à sua actividade lectiva realizámos, permitem-nos inventariar muitos dos constrangimentos com que se deparou aquando da respectiva inserção na profissão, nomeadamente:

- o problema permanente das substituições;
- as dificuldades relativas ao processo de colocação;
- a experiência inicial de se assumir de forma autónoma como professora de uma turma;
- a falta de experiência para o desempenho profissional efectivo;
- as características dos contextos escolares onde trabalhou.

Todas estas dificuldades levaram-na, como nos disse na primeira entrevista, a pensar várias vezes em desistir de ser professora, como fica patente no seguinte excerto do seu discurso:

“estive em quatro escolas, sempre longe de casa, isto causou-me muita angústia durante todo o ano. Pensei muitas vezes em desistir... Em procurar outra profissão. E estudei, fiz o meu curso, sabia que não estava fácil ser professor mas nunca pensei e nunca sonhei que a situação fosse tão dramática” (IE-R).

Concretizando alguns desses aspectos, relata-nos a experiência vivida quando duma colocação “a meio do ano” para substituir uma colega que entrou de licença de maternidade, por 4 ou 5 meses. Tratava-se de uma turma do 2º ano, que já tinha tido outra professora nesse ano lectivo, para além da professora da turma. Vejamos, em seguida, como ela nos descreve tal vivência:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

“Tinham muitas dificuldades e eu tive alguma dificuldade em acompanhar o ritmo das minhas colegas. Planificavam em conjunto, todas seguiam o mesmo e aqueles alunos não acompanhavam. Não tinham bases, cada professora levou algum tempo para conhecer a turma e isso leva tempo. É necessário cada um adaptar-se aos outros. Conhecer cada aluno, a sua situação, saber se são capazes de realizar o que pensámos para eles...” (IE-R).

E salienta, ainda, que ela e a sua turma estavam sempre atrás das outras colegas e turmas do 2ºano, como resultado da circunstância de estar a “dar conteúdos” numa altura em que elas já os tinham tratado há semanas ou meses. Esta situação causava-lhe não só angústia como, pelas suas expressões, deduzimos que também alguns sentimentos de culpa, não só pelo receio de não estar a acompanhar ou achar que não era capaz de corresponder às expectativas do seu grupo de trabalho, mas, de igual modo, pelo receio de prejudicar os alunos.

Sobre este tipo de situação, Hargreaves (1989) refere que o desejo de expiar a culpa pode ser um forte estímulo para a mudança e uma motivação para superar as dificuldades, como parece ter acontecido com Rafaela, quando nos diz que:

“Depois fui-me habituando, os alunos foram recuperando e quando me fui embora em Abril eles já faziam o mesmo que os outros colegas do 2º ano. Fiquei mais tranquila pois eu tinha aquela responsabilidade e fui capaz de a cumprir” (IE-R).

Quanto à situação que vimos considerando, refere ainda o problema do uso dos manuais, como evidencia, no excerto que transcrevemos:

“mas por vezes o uso dos livros dos alunos, por exemplo. Eles já iam muito avançadas e eu mesmo que fizesse todos os dias os livros ainda iam atrás. Quando eu faltava os

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

meus alunos ficavam perdidos nas outras turmas porque não sabiam” (IE-R).

Para esta professora, pelo que posteriormente observámos, o recurso ao livro revelou-se como uma estratégia muito usada. O instrumento “manual” serviu-lhe para introduzir, sequenciar e avaliar conteúdos.

Rafaela, posteriormente, ficou numa escola em F, referindo que se sente mais realizada, que há um bom grupo de trabalho e há mais cooperação, quer com as colegas em geral, quer com a gestão. Os seus sentimentos expressavam-se, assim, na altura.

“Estou satisfeita, também tenho apoio de uma professora na sala de aula. Estou mais realizada, aplico estratégias com a turma” (IIE-R).

Todavia, aponta como dificuldades a relação com os pais e a falta de apoio da escola para certas actividades que pretendia desenvolver, exprimindo estas dificuldades da seguinte forma:

“Falta de colaboração dos pais.

Não realização de certas actividades por falta de transporte, meios, materiais, tempo para as realizar” (IIE-R).

Nesta segunda entrevista, Rafaela continua a referir preocupações relativas sobretudo ao trabalho na sala de aula, resultantes da “falta de tempo” e das “dificuldades dos alunos”, tal como nos diz no excerto que passamos a transcrever:

“Há dificuldades e problemas que eu ainda não tinha vivido, porque como referi há algum tempo fazia substituições e tinha pouca experiência de um longo período de trabalho com turma a falta de tempo, a falta de tempo para realizar outras actividades

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

dado que eles como são de 2º ano ainda têm muitas dificuldades ao nível da concentração, memorização e atenção. Eu nunca me tinha apercebido disso” (IIE-R).

E conclui o balanço que realiza, na entrevista, acerca da sua acção, referindo que vai trabalhando com os alunos, mas, por vezes, longe daquilo que idealizou quando concluiu o curso, o que traduz a diferença entre a acção idealizada e a acção real.

Consideramos que com Rafaela se concretiza o que Fontoura (2000) afirma ao salientar a dificuldade dos professores em início de carreira dissociarem os problemas profissionais dos que decorrem da afirmação do seu eu.

Quanto às observações que realizei, a turma de que a Rafaela era titular era composta por alunos do 2ºano e funcionava no seguinte horário: 9.15-12.15 horas e das 13.45-15.45 horas.

As três observações tiveram sempre lugar no período da tarde, 15 minutos após a entrada.

Em todas as observações, os alunos estavam sentados a pares e, na primeira observação, as mesas estavam dispostas em U e os alunos estavam a realizar um trabalho de Matemática. A professora mostrava-se centrada no livro e refugiada na escrita no quadro. Na altura, registámos as notas que agora transcrevemos:

“A professora diz novamente para abrirem o livro, repete duas ou três vezes.

Alguns alunos dizem que não têm livro. Repetem várias vezes que não têm livro.

A professora parece muito centrada nela, no livro e nas páginas que vão trabalhar, uma

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

vez que ignora que há alunos que não têm livro. Está me cima do estrado, fala alto e não se aproxima da turma. Refugia-se na escrita, no quadro

A professora parece muito centrada nela, não “repara” que alguns alunos estão sem livro e que outros brincam” (IO-R);

“Está centrada sobretudo na leitura de pequenas frases do manual que os alunos que ela indica vão lendo!” (IO-R).

Baseados nos registos da observação, parece-nos que Rafaela revela, eventualmente, neste campo, uma insuficiente preparação científica que se evidencia especificamente nos trabalhos de Matemática que propõe aos seus alunos.

A possível legitimidade desta inferência, parece tornar-se possível através da seguinte situação que registámos:

“A professora explica o que quer dizer um quarto da seguinte forma: - Um é a unidade que se vai dividir em quatro.

Ao mesmo tempo desenha no quadro uma pizza com 10 fatias e diz que deu a cada menino metade: - Eu vou dividir ao meio e dou a cada menino metade, percebem?

Pelo observado, concluo que a professora não preparou o exemplo e como as 10 fatias não podiam ser divididas por 4 (sem que sobrasse), apagou e não houve nenhum aluno que questionasse esse facto” (IO-R).

Rafaela nunca nos tinha referido dificuldades nem feito referências concretas a lacunas na formação inicial, mas, notoriamente, elas parecem existir e a sua não explicitação ou pedido de apoio pode acontecer por receio de que esse pedido seja considerado, pelo grupo de pares, como um sinal de incapacidade ou falta de preparação.

Devemos aqui ter presente, o que Hargreaves (1989) assegura ao considerar que o professor, ao confessar dificuldades, pode contribuir – ou pelo menos ele assim o pensa –

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

para a formação de uma imagem de incompetência e/ou de inadequação profissional, que lhe será prejudicial.

Na segunda observação, os alunos resolviam uma ficha de avaliação sobre Língua Portuguesa e Estudo do Meio. A professora levantou-se para poder tirar dúvidas sobre o conteúdo da ficha. Falou, individualmente, com quem precisava, mas a sua postura foi-se alterando. Deixou de andar pela sala e os alunos iam, um a um individualmente ao pé dela, que se sentara na secretária.

Disse repetidamente, em voz alta, que não ajudava, mas, quando cada aluno ia junto de si e lhe pedia ajuda, apagava o que ele não tinha correctamente na ficha e mandava-o fazer de novo.

Na turma, havia um aluno estrangeiro, que revelava mesmo muitas dificuldades nos conceitos/ conteúdos. Havia algum barulho na sala, mas a professora estava dedicada a ajudar, embora dissesse que era avaliação.

Verificámos alguma dificuldade de Rafaela, tanto na elaboração de fichas como na implementação da avaliação, ao nível da aplicação para recolha de dados. Questionámo-la sobre este aspecto, tendo na altura efectuado o registo, que passamos a transcrever:

“Questionei a professora, quando ela se deslocou para perto do local onde eu estava, sobre se as fichas eram iguais para todo o 2ºano e ela respondeu-me que não, porque estava a fazer uma substituição e os alunos não estão ao nível / ritmo das outras turmas do 2ºano. As fichas são fotocopiadas de livros” (IIO-R).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Na última observação, os registos que realizámos suscitam-nos alguma preocupação sobre as interacções alunos/professora e a eventual emergência de conflitos, embora a professora estabelecesse, mesmo que de forma aparente, de imediato, a ordem. A sequência dos excertos dos registos, que seguidamente apresentamos, demonstram essa nossa preocupação:

“O aluno que se sentou ao pé de mim, por vezes, pede ajuda. Eu vou discretamente questionando qual a ajuda, mas não ajudo.

Tem uma letra desordenada, o lápis quase sem ponta e a ficha muito riscada.

Como os lápis de cor dele estão todos sem ponta, levanta-se e vai tirar o afia a outro colega. O outro aluno não gostou e disse-lhe que ele não podia mexer nas suas coisas.

Gera-se uma grande confusão entre os dois.

A professora dá um afia (da escola) ao F e então acalmam-se os dois. Um porém fica de castigo. O aluno que está de castigo, está de joelhos a fazer a ficha.

Não compreendi qual tinha sido o critério para colocar o aluno de castigo face à permissividade para com os outros que brincavam com os bichos da seda.

Passado breves instantes, senta-se no chão da sala resolver a ficha” (III-O-R).

Estas dificuldades que fomos registando e que geram em nós preocupações, relacionam-se com a relação que esta professora estabeleceu com o acto de ensinar, mas também com as perspectivas que revelou quanto ao futuro, como é patente nesta passagem do seu discurso:

“As minhas expectativas em relação ao futuro são muito ténues. Tenho ponderado a hipótese, nos últimos tempos, de seguir para outros rumos. A “distância” da carreira de professora e o afastamento dessa realidade tem-me levado a algum desinteresse” (II-E-R).

Colocada perante a necessidade de realizar uma prova de acesso para ingresso na carreira, Rafaela diz expressamente que esse pode ser também um factor que a leve a

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

abandonar a profissão:

“... isto prende-se com as minhas expectativas de futuro são quase nulas, ou seja vou ter de desistir da profissão de professora. A causa mais forte é o facto de ficar à espera que me coloquem numa lista de milhares de candidatos” (IE-R).

Acrescenta que não concorda com tal prova, que diz, todavia, não reacear, porque confia na formação da universidade e porque já fez provas suficientes. Compara, ainda, a situação dos professores com a de outros profissionais, perguntando:

“Tem os médicos, advogados, enfermeiros, etc. fazerem tal prova de ingresso para exercer a profissão? Muito sinceramente acho que se existem problemas não se resolve por aí!” (IE-R).

3.5.Carolina

Carolina é uma professora com 29 anos, solteira, que escolheu a profissão docente, porque diz dela gostar, desde muito cedo, e por influência da sua experiência como aluna, que foi marcada muito positivamente por ter tido uma professora do 1º ciclo, desde o 1º ao 4ºano, com quem criou um forte laço e que foi uma referência muito importante para a sua escolha profissional.

Fez o curso na ESE de Faro, tendo-o terminado em 2004. Ao obter a primeira colocação sentiu que dava corpo à realização do seu sonho profissional, tendo vivenciados os sentimentos que o excerto que a seguir transcrevemos, evidencia:

“Quando fiquei colocada em T. fiquei entusiasmada e motivada “(IE-C).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Para tal, diz, na sua primeira entrevista, que não sentiu falta de mais formação, que tudo decorreu com extrema normalidade e naturalidade, embora tenha sentido o choque da assunção plena - e solitária - da responsabilidade do exercício profissional, como a seguinte passagem do seu discurso claramente o evidencia:

“Apenas quando chegamos ao “campo de batalha”, quando estamos sozinhos, é que, de facto vamos aprendendo e crescendo, por muito que exista prática pedagógica. Que se diga que é assim ou assado, só mesmo quando lá estamos é que vamos aprendendo as reais necessidades. A sensação é mesmo de ser atirada aos leões (entre aspas, como é bom de ver) , é um desafio constante, diário, não há tempo para respirar quase ... mas também penso que nesta profissão, como em tantas outras, o verdadeiro crescimento só vai acontecer em situação e tempo real” (IE-C).

Explicitando o “choque com a realidade”, mas procurando fazer face à situação embora recorrendo a apoios, que, por certo, foram determinantes, diz ainda:

“ia para casa e passava tardes inteiras a preparar tudo ao mínimo pormenor. Tive uma grande ajuda de uma colega do curso. Que como já tinha familiares no ramo da educação, me forneceu muitos materiais de apoio, muitas indicações na forma como deveria agir em certas situações ... Foi essencial para a minha sensação de segurança” (IE-C).

Embora refira aspectos positivos no seu trabalho com os alunos, Carolina não deixou de mencionar algumas dificuldades, que não foi possível esclarecer na sua segunda entrevista, dada a alteração da sua situação laboral. Essas dificuldades foram, porém, por nós sentidas, quando fizemos as observações. Diz, a propósito, que sentiu uma grande lacuna, no que respeita a aspectos do trabalho docente “fora da sala de aula”, isto é, designadamente quanto a reuniões, à preparação de visitas de estudo, ao preenchimento de

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

documentação e à elaboração de relatórios. Sentiu-se um bocado perdida nestas situações, segundo afirmou.

Reflectindo sobre estas dificuldades avança, mesmo, com a sugestão seguinte, relativamente à formação inicial:

“Penso que mesmo durante as práticas pedagógicas deveríamos assistir a reuniões por exemplo” (IE-C).

Consideramos que os constrangimentos referidos pela professora Carolina, experimentados quando da sua inserção na profissão, podem resultar de algumas lacunas na organização da formação inicial, nomeadamente a falta de vivência experiencial da vida da escola como instituição e organização, traduzida, entre outros aspectos, no reduzido contacto com documentos organizadores das escolas/Agrupamentos e na ausência de abordagens do âmbito e aspectos da organização e gestão escolar, bem como a curta duração dos estágios, caracterizados por alguma artificialidade nas reflexões produzidas.

Na segunda entrevista, esta professora tece sobretudo comentários à situação dos professores que exercem outras funções, que não a de professor propriamente dito, que passou a ser a sua.

Salientamos que a encontrámos magoada. No início da entrevista, introduz logo a seguinte questão:

“Antes de falar nesse ano, cada Agrupamento tem a autonomia, os critérios de selecção são diferentes uns dos outros, o que por vezes gera desigualdades... porque a nossa vida é ditada por esses critérios e condicionalismos... Com autonomia, com a

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

passagem de alguns poderes de gestão das escolas para as Câmaras, pode-se fazer muitas coisas que antes não eram possíveis. Por exemplo a questão das AEC ter ou não horário completo, estar numa biblioteca escolar como animadora. Neste momento estou como animadora “(IIE-C).

Desempenhando a função de “animadora de biblioteca”, prossegue com uma referência à forma como os professores que não são titulares de turma são vistos pela comunidade, aí radicando, por certo, a sua mágoa. Eis, a propósito, como ela o exprime:

“Há mais sítios onde os professores podem trabalhar, mais coisas / tarefas que podem fazer mas eu acho que só quem tem uma turma, perante a comunidade é que é professor. Os professores de apoio são vistos como ajudantes, ou das AEC como funcionários das Câmaras ...”(IIE-C).

Todavia, na sua narrativa, Carolina faz distinção relativamente às situações dos professores não titulares de turma e a dos professores do Ensino especial, que têm um grupo próprio e, por isso, na sua opinião, têm um estatuto diferente.

Passemos, em seguida, a caracterizar a sua acção prática, em resultado das observações que realizámos na sua sala de aula. Carolina, leccionava numa turma de 1º ano, que funciona no seguinte horário: 9.15-12.15 horas e 13.45-15.45 horas. As nossas três observações foram sempre feitas no período da tarde, tendo início uma hora depois da entrada. Em todas elas, os alunos estavam sentados a pares, com as mesas viradas para o quadro.

Na primeira situação os alunos estavam a trabalhar Matemática. Tudo centrado na professora (os exercícios, a resolução dos mesmos, o tempo, quem diz, quem se cala...).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Carolina parece muito centrada nela. Anda no estrado de um lado para o outro e fala alto com a turma.

Dos registos da altura e dando corpo às observações que acabamos de fazer, salientamos:

“Os alunos não fazem nada sem ordem da professora. Estou sentada ao lado de uma menina que tem tudo errado. A professora corrige no quadro mas não circula pela sala e há alunos que se perdem. Há um aluno que está mal sentado e a professora repreende-o. Os outros riem e a professora imita os risos” (IO-C).

Durante a observação, muda de área de trabalho. Então, de costas para os alunos, começa a desenhar flores no quadro, com uma letra por baixo de cada uma delas. Diz, então, que vão fazer um jogo sobre letras. Os alunos não dizem bem o nome das letras, dizem fê e não efe, rê e não erre, je e não jota. A professora também diz assim.

Embora a actividade tenha mudado, a atitude da professora não se alterou, conforme se torna evidente no seguinte excerto dos registos da observação:

“A professora é a protagonista da aula. Este jogo dura algum tempo, sem qualquer tipo de registo por parte dos alunos. A professora é que escreve, dá ordens e volta a escrever. Duas alunas não participam no jogo e brincam uma com a outra” (IO-C).

Nitidamente, esta professora está entregue a si própria, sente falta de preparação para o exercício efectivo da profissão docente. Notámos nela alguma desorientação e insegurança por sentir que tem de desempenhar e demonstrar destrezas e competências que parece não dominar ou, até, se é legítimo afirmá-lo, conhecer.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Situação idêntica é também verificada na segunda observação, conforme o que transcrevo dos registos o espelha:

“Reparamos que as duas meninas que na última observação estavam a fazer grafismos estão a pintar um desenho.

O aluno, junto do qual nos sentámos, tem várias perguntas anteriores que não estão respondidas. Compreendemos porque estava discretamente a chorar.

Damos-lhe, também discretamente, uma ajuda e ele completa as questões em branco. Fê-las rapidamente como quem sabe tudo, mas tem um ritmo diferente do que é imposto pela professora e por alunos mais rápidos” (IIO-C).

Noutra situação, em que os alunos executavam uma tarefa de avaliação de Matemática impõem-se, de novo, as inferências já expandidas quanto às competências da professora, tal como então anotei:

“Estamos incomodados com a forma como a prova de avaliação é “dada” e é feita! O que pretende a professora avaliar: a aquisição de conteúdos, o ritmo dos seus alunos ou a forma como entendem o que a professora explica?

Entretanto, as duas meninas que pintavam o desenho brincam uma com a outra.

A professora ainda não reparou” (IIO-C).

Pelo conteúdo do registo transcrito, constata-se que a professora esteve centrada sobretudo na actividade. Sentimos que aquelas duas meninas iriam estar até ao fim da aula à espera dos colegas, porque a ficha ainda tinha mais dois problemas.

Consideramos também que esta dificuldade na questão da avaliação é outra fonte de perturbação e de insegurança para Carolina. As informações recolhidas na ficha que aplicou, quando observávamos, têm algum sentido? Colocam em causa a forma como

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

ensinou? Questionam a sua competência profissional?

Está tudo ao contrário e subvertido em relação ao que Niza (1998) refere quando fala de avaliação formativa em cooperação, uma avaliação participada directamente pelos alunos com o seu professor.

Na terceira observação, centrámo-nos numa actividade de Expressão Plástica, que a docente começou da seguinte forma:

“Gritando:

- Essas mesas bem arrumadas.
- Eu não disse chiqueiro nem feira.

Ainda comenta:

- não ouvem o que uma pessoa diz e é logo esta barulheira!” (III-O-C).

Há um silêncio total na sala. Os alunos parecem receosos de (se houver barulho) não realizar a actividade. A professora distribui a cada aluno uma folha com o desenho de um burro. Cada folha tem o nome do aluno e a data. A professora explica o que vai fazer:

- “- Vou colocar tinta com café e é para pintarem com o dedo, aos bocadinhos e só a parte escura.
- Sentem-se todos bem que eu vou dar a cada um, um bocadinho” (III-O-C).

Volta-se para as duas meninas que estão na mesa junto da secretária (que não têm feito nada), que observam este ritual de distribuir material, e diz que elas não têm material e por isso não fazem. Reparámos e registámos, na altura, que Carolina não tem uma palavra de apreço por nenhum trabalho. Todos os comentários são depreciativos.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Na relação com os alunos os dados das observações permitem clarificar as dificuldades expressas nas entrevistas. As interações com os alunos/ turma não são positivas, nem conduzem a um clima propício ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Aqueles meninos estão no 1º ano e, salientamos, existe ali, pelo menos aparentemente, alguma falta de respeito e de sensibilidade para com eles. A professora não estava segura e demonstrou atitudes autoritárias, de prepotência e de discriminação.

Sobre o seu futuro, diz “viver na indecisão” e que o mesmo depende muito das políticas governamentais em relação à educação, revelando, no entanto, outras preocupações, que se tornam patentes no seguinte excerto:

“A minha principal preocupação prende-se com o pouco tempo existente para preparação de aulas, com tanta burocracia existente à volta da prática lectiva. Gostaria de ter mais tempo, como tinha há tempos atrás, para realizar projectos e actividades que agora não consigo planear nem concretizar por falta de tempo, por não ter alunos, por viver na indecisão” (IIE-C).

Sente que o seu trabalho é importante, mas incompreendido pelas instâncias da educação. A sua posição face à prova de ingresso na carreira, leva-a a considerá-la “indecisa”.

3.6.Soraia e Andreia

Soraia e Andreia são duas “professoras-caso” que abandonaram a profissão. Na entrevista realizada explicitaram os motivos que as levaram a esse abandono. A primeira, Soraia, trabalha na banca, onde refere ter feito muitas formações. Sobre o abandono da profissão, na entrevista que realizámos, referiu o que agora transcrevemos:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

“Foram algumas a razões que me levaram a deixar o ensino... uma delas foi a questão da colocação ou melhor, da não colocação, a outra era a insegurança de saber ou não se teria estabilidade profissional e ainda, outra ainda a imagem que a escola tem nos dias de hoje... fiquei desiludida... os professores são mal vistos e os alunos também e a escola também” (IE-S).

Como se constata terão sido três as razões determinantes que a levaram a deixar o ensino: o não conseguir colocação, a insegurança/falta de estabilidade profissional e a imagem social da função docente.

Esta professora disse-nos que teve vantagens em deixar a profissão, nomeadamente porque naquela por que optou tem uma maior estabilidade e a possibilidade de progressão na carreira, do seu ponto de vista, mais motivante, mais atractiva e conducente a uma maior realização profissional.

Sobre as desvantagens, que reconhece no abandono do exercício da docência, Soraia refere o que transcrevemos:

“As consequências foram, por exemplo, o não pôr em prática ou exercer o que aprendi ao longo de 4 anos... Foi tempo, dinheiro, sacrifícios e muitas privações e o afastamento de trabalhar com crianças que eu gostava muito” (IE-S).

Além disso, esta professora afirma não querer voltar à escola, utilizando a expressão: “já coloquei essa hipótese de parte”.

Quanto a Andreia, considera que embora tenha sido colocada logo no 1º ano em que

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

concorreu, houve alterações na lógica dos concursos e mini-concursos e, por isso, as hipóteses de colocação diminuíram, na sua perspectiva, drasticamente. É com as seguintes palavras que se expressa ao referir-se ao abandono da profissão:

“O tempo de espera tornou-se cada vez maior. Os anos seguintes não se previam muito melhores. E optei por sair...optei por apostar numa outra área, área esta que me oferecia, e oferece, mais condições e possibilidade de crescimento profissional. Trouxe-me mais segurança na nova área uma maior possibilidade de crescimento profissional, mais rapidamente e uma maior estabilidade económica.” (IE-S)

Como Soraia, esta professora referiu-nos também alguns inconvenientes por ter abandonado a profissão, como por exemplo, o facto de ter feito um investimento do qual não tirou qualquer rentabilidade.

Porém ao contrário da Soraia, Andreia refere que considera que pode conciliar esta nova formação/ profissão na área da massagem, nomeadamente na vertente terapêutica, com o ensino, como é patente no seguinte excerto:

“Neste momento, penso até que é possível em aliar as duas áreas, ensinar mas noutra área...” (IE-A).

Embora pense que pode conciliar as duas áreas de formação também tem uma postura crítica face ao que diz saber sobre o ensino:

“Tenho concorrido sempre, mas na esperança de que uma oportunidade para ensinar adultos surja, mas em horário nocturno, aí sem dúvida que não pensaria duas vezes. No entanto e depois de algumas novidades que já ouvi, no que respeita ao ensi-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

no... Ouvi dizer que as licenciaturas irão deixar de estar válidas, caso não se tenham anos de serviço” (IE-A).

3.7.Olga

Olga nunca trabalhou como professora titular de turma. Quando aceitou ficar a trabalhar num ATL, tinha consciência de que estava a fazer uma coisa completamente diferente daquilo que esperava fazer, que era relacionado com o 1º ciclo. Aceitou porque não havia muitas hipóteses no momento.

Todavia, a certa altura, surgiu uma primeira colocação, que acabou por não aceitar como nos diz na seguinte passagem do seu discurso:

“Houve uma colocação e por questões até pessoais, pessoais, essencialmente pessoais e depois profissionais não aceitei... porque apesar de ser um ATL eu estava-me a sentir bem e estava com um projecto em mãos que me estava a interessar e tinha um sonho de levar até ao fim. Tentei conciliar as duas coisas, pensei mas depois disseram-me que era completamente impossível e então aí fiz a opção... já que eram poucos meses... em Setembro ficava numa situação incerta e optei por ficar” (IE-O).

Olga referiu-nos que, de facto, foi um grande desafio, porque estavam a exigir muito e ela se sentia sozinha naquele momento. Já não tinha o apoio da Universidade, e, ainda por cima, se estava a adaptar e sentia que lhe estavam a pedir muita coisa e não sentia o apoio necessário.

Prestemos atenção ao que relata a este propósito:

“(...) isto é, não me disseram concretamente.. Queriam muita coisa mas não diziam

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

concretamente o que é que precisavam então... tive que ser eu a descobrir e... por tentativa e erro ir descobrindo o que era melhor para aquelas crianças” (IE-O).

Durante a entrevista, Olga contou-nos vários problemas com que se defrontou na situação de trabalho em que sempre se encontrou (professora sem turma, a trabalhar em ATL). Atribui esses problemas às Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e ao comportamento do grupo e ainda ao facto de ficar só em alguns momentos em que era preciso estar em dois lugares em simultâneo, esta situação está patente no seguinte excerto:

“Não tem sido nada fácil desenvolver actividades no ATL, desde que surgiram as AEC. No entanto, e por mais que me custe tenho que me adaptar a esta nova realidade, nem sempre fácil de gerir.

O incumprimento do horário das AEC por parte de alguns professores gerou-me ao longo do ano lectivo alguma instabilidade, visto que não dispunha de tempo suficiente para cumprir o meu trabalho, porque tinha de ser na maior parte das vezes, a última pessoa a entrar para a sala do ATL, isto porque era necessário percorrer alguns espaços exteriores e muitas vezes interiores quer da escola, quer do centro, verificando se todas as crianças estavam nas actividades. Felizmente, durante o ano lectivo, consegui algumas vezes que esse trabalho de vigilância e permanência no exterior fosse feito pela animadora, enquanto desenvolvia actividades com o grupo dos 5 anos, 5 meninas do pré-escolar que faziam parte do grupo do ATL.” (IE-O)

Embora estivesse sempre a trabalhar no ATL, um dos anos, a partir do 3.º período, realizou um trabalho em cooperação com a Escola de VS em que, de forma lúdica, procurava desbloquear os problemas com a leitura e a escrita de duas crianças do 4.º ano de escolaridade.

Ficou satisfeita com este trabalho, que refere ter sido supervisionado por uma professora de Ensino Especial (reformada). Considerou-o interessante, diferente do que tinha

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

desenvolvido até ao momento. Disse que aprendeu muito com esta experiência e sentiu que estava a fazer um trabalho pedagógico com valor.

Esta fase da sua vida foi muito positiva para Olga, uma vez que, segundo as suas palavras:

“foi a experiência da professora que geriu o projecto que me fez acreditar que o trabalho desenvolvido era pouco mas valioso para o desenvolvimento das crianças, no entanto foi um ano difícil em que andei muitas vezes a remar contra a realidade. Sinto que andei mais ansiosa, porque o grupo é era muito heterogéneo e tinha algumas crianças com um comportamento difícil. A dificuldade passou por muitas vezes, em conseguir levá-los para a sala, ou evitar que magoassem os colegas” (IE-O).

Sobre as suas expectativas de futuro, considera-as muito ténues, como está patente na seguinte passagem da sua entrevista:

“porque sinto que estou cada vez mais distante da profissão que tanto queria abraçar. As dificuldades financeiras não têm ajudado a lançar-me em novas oportunidades, possivelmente se o tivesse feito talvez neste momento estivesse já a leccionar. Tenho o desejo neste momento de mudar de lugar e estou a enviar curriculum para ver o que surge.

Tenho ponderado a hipótese, nos últimos tempos, de seguir para outros rumos, possivelmente educadora de infância... Já que me vou identificando mais com este lado... Sonhos antigos... e como o de leccionar parece distante...” (IE-O).

3.8. Perspectiva de conjunto

Numa análise de conjunto dos “casos”, podemos afirmar que as cinco professoras titulares de turma tiveram percursos profissionais algo idênticos, no início da sua carreira,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

embora, como seria de esperar, com característica idiossincráticas específicas.

Em termos genéricos, verificamos que todas elas estiveram a trabalhar também “sem turma” com excepção de Rafaela e que estas situações se traduziram, nomeadamente, em trabalho em Apoio, AEC’S e explicações.

Quanto ao trabalho com turma, Natália foi a professora que mais comentários teceu, na primeira entrevista, e Ana a que menos se referiu a esta situação. Na segunda entrevista, as vivências mais comentadas foram feitas pela professora Felismina.

No que se refere ao balanço do trabalho desenvolvido, em ambas as entrevistas todas as cinco narram momentos do seu vivido profissional, embora com mais riqueza de pormenores e desenvolvimento na primeira delas. Atribuímos esta diferença ao facto de terem mudado de local e de tipo de trabalho nas escolas.

Por outro lado, as suas expectativas de futuro são, na generalidade, pouco positivas, todas se mostrando bastante críticas quanto à realização de uma “prova de ingresso na carreira.

Quase como síntese passemos, em seguida, à enunciação dos principais aspectos que emergiram das narrativas de Felismina, de Natália, de Ana, de Rafaela e de Carolina, a saber:

- A formação inicial não lhes terá possibilitado encontrar, com excepção de Ana,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

resposta para algumas necessidades da sua vida profissional, o que lhes gerou sentimentos de incapacidade, de dúvida, de culpa e de insegurança. A ser assim, não se terá verificado o defendido por Breuse (1984), para o qual a formação deverá compreender matérias próximas e necessárias ao quotidiano das escolas.

- A interação de Felismina, Natália e Rafaela com as outras colegas da escola, com quem trabalharam em conjunto e que as apoiaram, e a experiência de formação com o MEM de Ana deixaram marcas que perduraram para além do ano lectivo ter terminado e que se configuraram como significativas no seu processo de “sobrevivência” e de “descoberta” na docência (Huberman, 1989). Acrescente-se que apenas Carolina não aborda este aspecto.
- A vulnerabilidade experimentada pelas professoras, em certas áreas, conduziu-as, porém à interiorização de realidades em vários domínios da actividade lectiva, que lhes terão provocado dilemas desorientadores (Mezirow, 1991), mas que lhes terá facilitado a atribuição de sentido a diferentes situações. Todas as professoras-caso não o fazendo explicitamente, revelam esta situação quando falam nas planificações, nas turmas e na legislação.
- O desconhecimento total do processo de concursos e de colocações evidenciou-se para quase todos os “casos” como gerador de insegurança, de instabilidade e de desmotivação.
- A gestão do tempo configurou-se para as cinco professoras como uma dificul-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

dade premente, o que não será de estranhar, dada a inexperiência num início de percurso profissional.

- As situações de substituição permanente ou continuada, quando elas tinham desconhecimento das normas de funcionamento da escola e revelavam dificuldades na gestão do trabalho escolar em geral - salvo Rafaela, que teve uma abordagem diferente neste aspecto – constituíram uma constante dos respectivos inícios profissionais e que se traduziram em inseguranças, receios e dificuldades pessoais e de trabalho.
- Os constrangimentos revelados, em termos de planificação, avaliação e diferenciação, além de que a recolha de informações no âmbito da avaliação nos pareceu não cumprir os seus objectivos fundamentais, e até, os estipulados nos normativos. Isto tornou-se perceptível, no decurso das observações, nos casos de Natália, Ana e Rafaela, e mais evidente no de Carolina.
- A ausência da participação directa dos alunos na organização e gestão da sala de aula, sendo todo o trabalho, na generalidade, centrado na professora, foi outro dos aspectos observados, com uma maior evidência no que toca a Carolina. Estamos, afinal, perante uma característica dos professores iniciantes, como quase todos os estudos o têm mostrado, e que a respectiva prática contribuirá para ultrapassar, tendo presente também, segundo Niza (1998) que os valores e as competências sociais e éticas se constroem na cooperação entre alunos e professores.
- Algum cansaço, agravado por razões emocionais, com origem no medo de

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

falhar e de cometer erros e de que os pais ponham em causa a sua imagem e a sua competência, revelou-se transversal a todas as professoras, mas de uma forma muito marcante no caso Natália, quando da situação no colégio.

Em síntese as “professoras-caso” do nosso estudo revelaram-se, pela análise das suas narrativas, e dos registos das observações, confrontadas com dilemas de várias ordens, mas sobretudo socioculturais e profissionais. Tornar-se professor é mais do que construir competências e procedimentos, é fazer escolhas e tomar decisões.

Cavaco (1989), a este propósito, indica, no entanto, que se se valorizarem as situações de questionamento e inquietude, estas se configurarão como potenciadoras de produção criativa de coisas, ideias e representações.

Prosseguindo a perspectivação caracterial global dos “casos” estudados, podemos ainda afirmar que as práticas observadas, com excepção das professoras Felismina e Natália, se caracterizam pelo uso de metodologias expositivas, centradas na pessoa do professor, com recurso ao manual ou a fichas (fotocópias). Quanto a Felismina e Natália, observámos um trabalho com recurso a modelos de aprendizagem mais cooperativa, com trabalho em pequenos grupos, para consecução de um objectivo comum.

As preocupações de todas estas professoras são, na verdade, as legítimas de quem está a aprender um novo papel e, por isso, compreendemos que adoptem os modelos em que se encontram mais à-vontade.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Digamos, ainda, que notámos alguma evolução destas professoras da primeira para a segunda entrevista, tendo entre elas mediado um ano lectivo, nomeadamente nos casos de Felismina e Natália, o que veio corroborar o que havíamos observado nas suas salas. Quanto às outras três “professoras-caso”, o mesmo não foi tão evidente.

Esta evolução ténue na mudança de actuação na prática de sala de aula pode ficar a dever-se a influências pouco socializantes dos contextos onde estiveram inseridas e/ou, eventualmente, ao seu fraco envolvimento na comunidade educativa de acolhimento, dada a mobilidade a que estiveram permanentemente sujeitas.

Em termos gerais, a análise determinada pelos cinco “casos” considerados, parece ir ao encontro do que Gonçalves (1990, 2000) refere sobre os primeiros anos da docência que são percebidos de uma forma ambígua pelos professores. Também Silva (1997) salienta que na passagem de aluno a professor as suas crenças, o seu modo de pensar e agir passarão a ser condicionados pelas crenças e pelos modos de pensar e agir dos outros membros do novo grupo profissional.

A estes casos acrescem os das duas professoras que abandonaram o ensino e o daquela que nunca leccionou numa turma, que, em conjunto com as cinco anteriores, nos dão uma panorâmica abrangente da situação dos professores do 1ºciclo - ou, detentores de uma licenciatura para o efeito - no início do percurso profissional.

Quanto a estes três últimos “casos”, constata-se que as professoras em causa passaram por situações idênticas às restantes, embora talvez mais agravadas, tendo-lhes faltado,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

porventura, a capacidade de resiliência que lhes permitisse gerir o processo, o que levou Soraia e Andreia ao abandono e Olga a uma vivência feita de inquietude e amargura, mas sem a coragem – ou a oportunidade –, no seu caso, de enveredar por outra profissão.

As narrativas de vida de umas e de outras são, porém, elucidativas de como é difícil o início da carreira docente para os professores do 1º ciclo, embora, como algumas salientaram, a profissão não deixe de ser gratificante e realizadora, apesar de todas as dificuldades e escolhos.

4. Análise global dos dados

Numa análise global de síntese de todos os dados, tanto os relativos ao questionário a todos os professores em início de carreira, em exercício no Algarve no ano lectivo de 2007/2008 como dos que nos permitiram caracterizar os “casos”, podemos dizer que deles emergiram os seguintes pontos comuns de reflexão e estudo: os motivos para a escolha da profissão de professor; a relação da formação inicial e da realidade nas escolas; a passagem de aluno a professor com a entrada na profissão docente; a complexidade do quotidiano da sala de aula; a complexidade da escola (como organização burocratizada); os processos de ensino e aprendizagem, diferenciados e disciplinadores; e a dificuldade na realização do “sonho” de se tornar professor, a eles acrescentando a possibilidade da necessidade de realização de uma prova de ingresso na carreira docente.

Evitando repetir-nos relativamente à análise interpretativa já efectuada, limitamo-nos,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

agora, a sistematizar em três áreas contextuais ou dimensões os elementos que dão substância e sentido ao início, do percurso profissional dos professores do 1º ciclo do ensino básico e que dão sentido, ao mesmo tempo, aos enunciados comuns de reflexão e análise.

São eles:

- A dimensão do contexto, traduzida nomeadamente, na forma como os sujeitos do estudo foram recebidos nas escolas e como interagiram com outros colegas e do apoio /ajuda que destes receberam (ou não receberam) e que se mostrou determinante para o modo como viveram a sua entrada no mundo profissional docente. Estas sem dúvida que a maior ou menor proximidade do novo grupo de pertença lhes terá dado maior ou menor segurança e capacidade de afirmação como profissionais perante os alunos, os encarregados de educação e os seus próprios pares. Não nos esqueçamos que, segundo Arendt (1999), o palco é comum a todas mas o modo de apresentação é único e particular.

- A dimensão do conhecimento, dado que o próprio conceito do que é ser professor, e os conceitos de ensino e de aprendizagem que estes professores evidenciaram, ao longo do estudo, nas suas narrativas acerca do seu percurso profissional (sentimentos vivenciados, primeiras colocações, trabalho em turma ou em actividades “paralelas”, dificuldades, anseios e expectativas), se foram, ainda que tenuemente, transformando, o que, segundo Mezirow (1991), é demonstrador de uma transformação de conhecimento.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- A dimensão da pessoa/profissional expressa na generalidade tanto pelos respondentes ao questionário como pelas “professoras-caso” entrevistadas/observadas, nas intenções, emoções convicções acerca da escola, do ensino, do ser professor e até das aspirações de futuro, entrelaçando-se com os seus problemas pessoais e familiares, numa simbiose inegável , em que a pessoa e o profissional são um , simultaneamente plural e único.

A concluir, restar-nos-á dizer, lembrando Dubar (1997), que é na articulação entre as diferentes dimensões que está a chave do processo e a construção da identidade profissional.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

CONCLUSÕES

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Tendo presente, como afirma Nóvoa (2001, p. 46), que

“Os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela; exige-se-lhes que assegurem a ordem e a autoridade, que promovam os valores da tolerância e o respeito pelas diferenças, que consolidem comportamentos e regras de vida colectiva, isto é, que sejam o último bastião das ‘virtudes’ sociais perdidas...”

chegado é o momento de dar por concluído o presente estudo que, como descrevemos em capítulo próprio, se baseou num processo investigativo de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa e que recorreu para alcançar os seus objectivos à estratégia investigativa do estudo de caso. Teve como sujeitos os professores do 1º CEB, em início de carreira, a trabalharem em escolas pertencentes à área da Direcção Regional de Educação do Algarve e foi desenvolvido, em termos de recolha de dados do ano de 2007/2008 a 2009/2010.

Passemos, então, de imediato, a centrar-nos nos seus principais resultados, limites e virtualidades e contributos para a nossa formação pessoal e profissional, não sem deixar de, a concluir, apresentarmos, em termos prospectivos, algumas pistas de estudo e investigação.

Resultados

O presente estudo permitiu-nos compreender melhor o modo como os novos professores do 1º ciclo do ensino Básico se iniciam na profissão, com todas as suas idiossincrasias, dúvidas, incertezas, desejo de afirmação e, porque não, bastante ingenuidade,

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

na crença de que podem tudo transformar.

Deste modo, tornou-se-nos perceptível e foi-nos possível compreender a correspondência que os jovens professores estabelecem entre a formação inicial recebida e as necessidades reais e organizacionais da profissão docente; as suas perspectivas acerca da relação teoria/prática no curso de frequentaram e as colocadas pelo exercício profissional; as suas necessidades de formação para o exercício profissional; o que esperam dos seus colegas; a relação que estabelecem entre a sua própria escolarização e a sua forma de exercer a profissão; as representações que têm no início de percurso profissional acerca dos primeiros anos de exercício lectivo; as dificuldades que sentem; o que os motiva; e o modo como se sentem como professores em construção.

A partir da análise dos dados obtidos através da aplicação de questionários, da realização de entrevistas e das observações levadas a efeito, e tendo como referente os objectivos a que nos propusemos, julgamos serem de destacar, em termos conclusivos, os aspectos que a seguir apresentamos.

Globalmente, verificámos que os professores no 1º ciclo, em início de carreira, sentem uma grande instabilidade nos fundamentos básicos do seu exercício profissional considerados não apenas a sua inexperiência e ainda o não domínio de regras explícitas e implícitas do seu *mínus*, mas também as permanentes e sucessivas mudanças/colocações, tendo, assim, de fazer face a situações sempre diferenciadas.

Além disso, evidenciam desfasamento entre a formação inicial recebida e as necessida-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

des reais e organizativas, determinadas pelas realidades das escolas e pelas exigências que institucional e socialmente lhe são feitas. A este propósito, Nóvoa (1995) defende que é fundamental que os professores reconstruam uma nova identidade profissional que permita reduzir as margens de ambiguidade da profissão, o que deve assentar numa nova cultura profissional pautada “por critérios de grande exigência em relação à carreira docente” (p.29), neles se compreendendo, entre outros aspectos as condições de acesso, a progressão na carreira e a avaliação. Como se compreenderá, este desiderato não cabe facilmente no campo das preocupações dos novos professores.

Como os dados mostram, a escolha da profissão docente pelos sujeitos do estudo foi determinada por condições internas e externas, embora, entre elas, como no devido momento fizemos notar, fugindo ao que os estudos nesta área mostram, à referência à vocação.

Em termos prospectivos, por seu lado, alguns professores manifestam muitas preocupações quanto ao futuro e às excessivas exigências sociais e da tutela, sentir que nos reporta a Nóvoa (1989, p.72), quando diz que:

“o que constrói os professores como profissão não pode ser apenas o estatuto de funcionários que lhes é concedido pelo Estado de fora para dentro. Há que edificar uma identidade profissional de ‘dentro para fora’, a partir da relação com um saber científico próprio e da solidariedade em torno de interesses comuns”.

Para que tal aconteça, devem os professores ser capazes de ser afirmar científica e pedagogicamente, aspectos para que só esporadicamente os dados obtidos nos reme-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

tem, dada até, a circunstância de se tratar de professores em início de carreira e, portanto, ainda numa fase de tentativa de afirmação como pessoas e profissionais.

Os sujeitos do estudo sentem também que a sua imagem social não é muito positiva, salientando-se neste aspecto a falta de reconhecimento, as desigualdades profissionais e de acordo com os seus discursos, e a falta de interesse pela profissão e, a instabilidade profissional.

Por outro lado, o volume de mudanças ocorridas e a exigência crescente em relação ao papel dos professores requer uma formação ao longo da vida de qualidade e que corresponda às suas necessidades pessoais e profissionais o que nem sempre acontece, designadamente no período de formação inicial. Esteve (1991, p.117) diz, neste contexto, que “é preciso fazer um planeamento preventivo que rectifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial, evitando que aumente o número de professores desajustados. As mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam-nos a repensar o período de formação inicial”. Por outro lado, se os professores em início de carreira não dispusessem de qualquer estrutura de apoio e acompanhamento como continua a acontecer no nosso país, como se poderão alcançar esses objectivos? Não seria de retomar a viabilidade de um processo de indução, tantas vezes falado, mas nunca concretizado?

Outro aspecto a considerar para a compreensão do “tornar-se professor” é o da relação que cada professor estabelece com a sua própria escolarização, que é única, uma vez

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

que como depende das suas experiências próprias e que ele transporta de forma pessoal para a sua perspetivação da organização e gestão pedagógica, das abordagens aos temas/conteúdos e da gestão da disciplina. É um processo complexo, que envolve a apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional, no qual a maneira de "ser e estar na profissão não se dão sem lutas e conflitos", sendo este "um processo que necessita de tempo (...) para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (Nóvoa, 1992, p.16).

No presente estudo, o papel de si como aluno, fez-se notar, sem dúvida alguma, nas representações dos respectivos sujeitos e, sobretudo, na acção das “professoras-caso” observadas, ainda que disso os mesmos não tivessem consciência.

Numa análise da influência dos contextos, podemos dizer que, a forma como os sujeitos do estudo se sentem, de facto, professores e que se traduz na sua realização pessoal e profissional, é determinada pela escola, pelo sistema educativo, pelos seus pares e, necessariamente, pela relação que estabelecem com alunos, os pais, e restante comunidade educativa. No geral, os professores derivam para um certo individualismo assumido e/ou “imposto” pelos pares, embora alguns do nosso estudo tenham tido apoio dos seus colegas de profissão, o que se constituiu para eles como uma mais-valia.

Nos seus discursos e práticas, não verificámos, no entanto, qualquer tipo de procura de reflexão sobre a prática, que não ocorre por si, mas tem que ser conscientemente assumida, apesar de que “nem sempre a reflexão produz conhecimento novo e válido, podendo facilmente levar à lógica da legitimação da acção, à confirmação de preconcei-

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

tos ou à inibição da acção, fechando o indivíduo e alheando-o da multidimensionalidade do real” (Estrela, s.d. p.27).

Outro aspecto que emerge dos dados é o facto de alguns professores terem exercido outras funções que não a de professor com turma, nomeadamente nas AEC, no Apoio Educativo e, até, noutras actividades “paralelas” como as explicações, situações que os mesmos consideram de recurso e, na generalidade, como pouco realizadoras, entre outros aspectos por não se verem considerados nessas funções, pelos colegas e demais agentes educativos, como verdadeiros professores, mas como uma espécie de “auxiliares”, nas suas próprias palavras.

Por último, resta-nos dizer que, aquando da entrada na profissão, estes professores experimentaram conflitos próprios de natureza identitária, isto é desempenhavam a função, mas não se sentiam, na verdade, professores, por questões de natureza intrínseca e outras de natureza extrínseca. Segundo Nóvoa (1992a) , a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão, que se vai construindo e consolidando ao longo do tempo.

A concluir, dada a natureza do estudo e a extensão da sua “amostra”, devemos salientar a sua singularidade, pelo que com o mesmo não temos a pretensão de fazer generalizações embora, as conclusões dele resultantes se possam constituir como um contributo para o conhecimento mais aprofundado de questões emergentes, na linha dos estudos que sobre a carreira docente dos professores se têm vindo a realizar, pelo que o mesmo

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

se prenderá também exclusivamente ao contexto em que foi desenvolvido.

Limites e vantagens do estudo

A nossa investigação centrou-se na compreensão nas representações e práticas dos jovens professores acerca do início da sua carreira profissional, desde as condições mais facilitadoras aos bloqueios ou constrangimentos desse processo.

Na sua realização, deparámo-nos com limitações de foro pessoal e outras do próprio contexto situacional destes professores em início de carreira.

No que se refere às primeiras, o facto de termos estado sempre a trabalhar numa escola, com turma - com algumas das vicissitudes que ultimamente, se têm colocado ao trabalho nas escolas e os condicionalismos de horário e disponibilidade temporal que tal situação me impôs - representou um esforço enorme de trabalho, de gestão de tempo e de organização.

No que às limitações do contexto dos professores em estudo, se refere, assinalemos, sobretudo a sua mobilidade, situações e locais de trabalho, ao longo da realização do estudo e o clima quase generalizado de descontentamento, senão de “desmobilização” profissional vivido, nas escolas, nesse período.

Uma outra limitação foi a mobilidade a que os professores (quer os respondentes, quer as entrevistadas e observadas) foram sujeitos, a que já nos referimos mas que, dado a

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

seu significado para a investigação, não podemos deixar de enfatizar, tendo nós sempre o cuidado de salvaguardar critérios de qualidade investigativa face à realidade concreta multifacetada e em permanente evolução.

Uma outra limitação decorrente das anteriores foi o facto de não utilizarmos, como préviamente, diários dos professores para a recolha de dados, uma vez que, centrados nos sujeitos educativos, são descritivos e neles o factor pessoal predomina sobre o factor tarefa. (Zabalza, 1994) e a sua redacção contribui, por si só, para o desenvolvimento do professor reflexivo, citando Holly (1992, p. 90), os professores:

“Quando investigam o significado do ensino, dão início à tarefa árdua, tonificante e reconstituente, de se localizarem a si próprios e aos seus alunos em contextos sociais, históricos e políticos mais latos. Nos seus diários, ilustram as tensões entre os seus pensamentos e sentimentos, enquanto pessoas que ensinam outras pessoas, e as responsabilidades sentidas e deduzidas em relação ao “conteúdo” do ensino dentro de constrangimentos de tempo; entre o seu sentido pessoal, humano, filosófico e psicológico do que significa ensinar, em ordem a facilitar o pensamento crítico, a relação cívica, o desempenho criativo e as representações mais tecnológicas e instrumentais do ensino: eficiência, treino e transmissão de conhecimentos”

Por último e tal como já afirmámos no ponto anterior, pensamos que o presente estudo pode contribuir – o que poderemos considerar como vantagens e virtualidades do mesmo – para:

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Uma reflexão sobre eventuais alterações a serem, porventura introduzidas na formação inicial, no sentido de colmatar as “lacunas” identificadas pelos sujeitos do estudo;
- Os professores em início de carreira poderem reflectir acerca da sua situação, o que, por uma maior consciencialização da mesma e das suas problemáticas lhes permita viverem de forma mais consciente e talvez menos traumática a sua iniciação profissional;
- Os responsáveis educativos, designadamente, das escolas/Agrupamentos, poderem, porventura, criar melhores condições de acolhimento, envolvimento e acompanhamento dos professores que estão a iniciar-se na docência;
- A tutela voltar a considerar a possibilidade, ditada pela necessidade evidente, da criação de um processo formativo de indução dos novos professores.

Implicações pessoais

Este estudo representa, pessoalmente, um forte contributo para o meu crescimento pessoal e profissional - pelas leituras realizadas/revisão bibliográfica; pelo contributo reflexivo na nossa colaboração com as escolas de formação inicial; pela valorização para os cargos que desempenhamos junto de entidades formadoras; pelo entendimento dos colegas mais jovens aquando da sua chegada à escola onde trabalhamos; pela compreensão dos contextos e problemas reais no 1º CEB; pela reflexão sobre comportamentos (meus e de outros profissionais) face aos limites e sucesso de outros colegas e pelas experiências vividas.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

Pistas de estudo e investigação

A reflexão que o processo investigativo que realizei determinou, leva-me a desejar continuar a pesquisar nesta área e ao mesmo tempo, a apresentar como pistas de estudo e investigação futura as seguintes:

- analisar os currículos de formação inicial dos professores do 1º CEB, de acordo com os aspectos problemáticos que o exercício profissional coloca, fazendo, em consequência, propostas de alteração dos mesmos;
- investigar, em paralelo, o percurso profissional dos professores do 1º ciclo com o dos educadores de infância e com o dos professores do 2º ciclo, dada a natureza actual (bacharelato início) dos respectivos cursos de formação inicial, de acordo com os princípios da declaração de Bolonha;
- estudar a necessidade de um processo de observação e/ou supervisão formativa da prática docente, no decurso do exercício profissional.

De momento e ainda tendo em mãos um trabalho árduo como este estudo, gostaria de:

- estudar a problemática do fim da carreira isto é, como é o deixar de ser professor, centrando esse estudo em diários de professores.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

BIBLIOGRAFIA

- ALAÍZ, V., GÓIS, E. & GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação de escola: Pensar e praticar*. Porto: ASA.
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE, pp. 201-232.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2007). *Supervisão da Prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALMEIDA, J. F. (1992). *Portugal - Os próximos 20 anos – Valores e Representações Sociais* (Vol. III). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AMBRÓSIO *et al.* (2000). *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia*. Porto: ASA.
- ANDRÉ, M. (1983). Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos Pesquisa*, 45: 66-71.
- ÂNGULO, L. M. (1987): “Introducción”, in: VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado, pp. 11-20. Alcoy: Editorial Marfil, SA.
- ANJOS, M. (2007). *Identidade profissional dos professores do 1º CEB: uma identidade em crise*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense (documento policopiado).
- ALVES, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- ALVES - PINTO, C. (2001). Socializações docentes e desafios da Mudança da Escola, in M. Teixeira (Org.) *Ser professor no Limiar do Século XXI*.(pp.19-80) Porto: Edições ISET
- ALARCÃO, I. & ROLDÃO M.C. (2008) *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- ALMEIDA, H. S. (2005). *Formação Continuada de professores*. Dissertação de mestrado. Braga Universidade do Minho (documento policopiado).
- AMIGUINHO, A. & CANÁRIO, R. (Org.) (1994). *Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- ARENDS, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- ARENDT, H. (1999). *A vida do espírito: Pensar* (Vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.
- ARROTEIA, J. (1993). *Estudos em Educação Comparada: contributo para a elaboração de uma tipologia dos sistemas educativos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BABIER, J. M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BELL, B. & GILBERT, J. (1996) *Teacher development: A model from science education*. London: Falmer Press.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- BARREIRA, G. M. J. (2006). *Concepções de professores cooperantes sobre a profissão docente e as competências profissionais do professor do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL. (policopiado)
- BARRETO, A. (1995). Centralização e Descentralização no Sistema Educativo Português. *Análise Social*, Vol. XXX, 130 (1): 159-173.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- BARROSO, J. (1995): *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian (2 vols.).
- BARROSO, J. (org) (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASSECHES, M. (1984). *Dialectical Thinking and Adult Development*. Norwood, New York: Praeger.
- BASTIDE, R. (1971), *Anthropologie appliquée*. Paris: Payet Ablex.
- BEIJARD, D., MEIJER, P. C. & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2):107-128.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. (1989). Sociologia, formação e mudança. *Inovação*,1:17-21
- BENAVENTE, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1991). *A Construção Social da Realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- BERNARDES, H. R. (2005). *O conhecimento profissional dos professores: natureza e fontes. Contributo para o seu estudo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL. (policopiado).
- BERTRAND, Y. & GUILLEMET, P. (1994). *Organizações : uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BECKER, H . S. (1970). The career of the Chicago schoolmaster. In H. Becker (ed.) *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Aldine.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- BIDARRA, M. G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXX (3):133-164.
- BLISS, L. & BECK, U. (1991). An instrument for gathering data in teacher socialization studies. *Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*. Boston.
- BOAVIDA, A. M. & GUIMARÃES, M. F. (2002) *Investigação sobre o conhecimento e a formação de professores*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e Identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- BREDESON, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37 (8): 661-675.
- BROOKFIELD, S. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey- Bass.
- BOLÍVAR, A. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho*. (pp.79-100). Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2000). O lugar da Escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. Sarmiento (ed.). *Autonomia das Escolas – Políticas e Práticas*. (pp 157-190). Porto: Edições Asa.
- BOLÍVAR, A. et al. (2001). *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- BOLÍVAR, A. (2007). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- BORGES, M. P. (2007). *Professores: imagens e auto-imagens*. Tese de Doutoramento em Administração escolar. Consultado em <http://hdl.handle.net/10451/1700>
- BOURDIEU, P. (1992). *Réponses. Pour une Anthropologie Réflexive*. Paris : Éditions du Seuil.
- BRAGA ,F & BIZARRO, R. (2004) Culturas escolares e formação inicial de professores: um novo desafio para a FLUP. *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, II Série. Vol. XXI:287-299.
- BRANDÃO, M . (1999). *Modos de ser professor na escola preparatória e secundária dos últimos trinta anos*. Lisboa: Educa.
- BROOKFIELD, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BROOKFIELD, S. D. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43 (4), 227-242.
- BROOKFIELD, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BROOKFIELD ,S. D. (1998). Understanding and facilitating moral learning in adults. *Journal of Moral Education*, 27 (3), 283-300
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development . Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BURDEN, P. R. (1991) Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development. In L. Shulman & G. Sikes (eds.) *Handbook of Teaching and Policy*. pp New York, Longman.
- BURKE, P. (1987). *Teacher development: Induction, renewal, and redirection*. New York: Falmer Press.
- CAETANO, P. (1997). Dilemas dos professores. In M.T. Estrela (ed.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. (pp 191-221).Porto: Porto Editora.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- CAETANO, A. (2008). *Avaliação do desempenho – o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Belo Horizonte.
- CALADO, S. & FERREIRA, S (2005). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados* . Documentos de Mestrado em Educação - Metodologias de Investigação I: Lisboa: DEFCUL.
- CAMPOS, B. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (1991). Mudar as escolas: O papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4 (1): 77-92.
- CANÁRIO, R. (Org.) (2003). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- CANCHERINI, A. (2010). II Congresso Internacional sobre professorado principiante e insercion profesional e la docência. Fevereiro de 2010. Buenos Aires.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, R. (2006) Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura. *Revista Iberoamericana de Educacion*, nº 39(2):1-9.
- CARVALHO. A. & BAPTISTA I. (2004). *Educação Social*. Porto: Porto Editora.
- CASANOVA, M.P. (2001) *.Supervisão pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola*. Consultado em Inmps mcasano- va. cpm. sapo. pt/documentos/supervisãopedagogica.pdf.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

CAVACO, M. H. (1989). *Ser Professor. Fases de Vida e Percursos. Um contributo para o estudo da condição do Professor do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

CAVACO, M. H. (1992). Ofício de Professor: o Tempo e as Mudanças. In A. Nóvoa (ed.), *Profissão Professor*. (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.

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

CARROLO, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M.T. Estrela (org). *Viver e construir a profissão docente*. (pp. 29-41). Porto: Porto Editora.

CCPFC (1998). *Contributo para a consolidação da formação centrada nas práticas profissionais*. Braga: CCPFC.

CCPFC (1999). *Relatório de actividades 1998*. Braga: CCPFC.

CCPFC (2000). *Acreditação de acções com base em planos de formação – termos de referência*. Braga: CCPFC.

CCPFC (1996). *Relatório de actividades 1997*. Braga: CCPFC.

CCPFC (2001). *Relatório de Actividades 2001*. Braga: CCPFC.

CCPFC (2002). *Relatório de Actividades 2002*. Braga: CCPFC.

CHRISTENSEN, J. BURKE, P. FESSLER, R & HAJSTROM, D.N. (1983). *Stages of Teachers Careers: Implications for Staff Development*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

CLARK, C & PETERSON, P. (1986). Teachers' Thought Processes. In M. Wittrock, (ed). *Handbook of Research on Teaching* (p. 225-228). New York: MacMillan.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- CLARK, C & YINGER, R (1979). Teachers' thinking. In P. Peterson & Walberg (eds.) *Research on Teaching: Concepts, findings, and implications* (p.231-263). Berkeley, CA: McCutchan Corporation.
- CLARKE , D. & HOLLINGSWORTH, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8): 947-967.
- COCHRAN- SMITH, M. & LYTLE, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28 (7): 15-25.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COOPER, M. (1982). *The study of professionalism in teaching*. New York: American Educational Research Association.
- CORDEIRO-ALVES, F. (1991). *Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FPCE. (policopiado).
- CORDEIRO-ALVES, F. (1994). A(In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27: 29-60.
- CORREIA, A. P. (2007). *Contributos do Projecto Educativo para o trabalho Colaborativo e reflexivo entre os professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. (policopiado).
- CORREIA, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Lisboa: Edições ASA.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- COSTA, J.A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, A., MENDES, A. & VENTURA, A. (1998) (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CORTESÃO, L. et al. (2007). *Na girândola de significados: Polissemia de excelência em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: LivPsic.
- CRUZ, B. et al. (1988). A situação do professor em Portugal (Relatório da Comissão criado pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação). *Análise Social*, Sep.nº103-104, 109: pp.7-22.
- DAY, C. (2001) *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De KETELE, J.- M. & ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Paris: De Boeck Université.
- DEBESSE, M. & MIALARET, G. (1980). *La función docente*. Barcelona: Oikos- Tau.
- DEBESSE, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. In M. Debesse & G. Mialaret (eds.) *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau
- DEZIN, K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- DUBAR, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*: Porto: Porto Editora.
- DIAS, C. & MORAIS, J. (2004). Interacção em sala de aula. Observação e Análise. *Revista Referência*, 11: 49-58.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- DOMINICÉ, P. (1988). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa & M.Finger (org.) *O método (auto) biográfico e a formação* (pp131-153). Lisboa: Ministério da Saúde.
- DOMINICÉ, P. (1990a). Cycles de vie et formation des adultes. *Travail Social*, 4: 14-19.
- DOMINICÉ, P (1990b). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L 'Harmattan.
- EISENHART, M; BEHM, L & ROMAGNANO, L (1991). Learning to Teach: Developing Expertise or Rite de Passage? *Journal of Education for Teaching*, 17 (1): 51-71.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ERIKSON, H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton & Company.
- ELIAS, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- ESTÊVÃO, C. V. (1997). *Redescobrir a Escola Privada como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Tese de Doutoramento. Braga: I.E.P (documento policopiado).
- ESTÊVÃO, C. V. (1998). A Construção da Autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1): 23-35.
- ESTEVE, J. M.(1989). *El malestar docente*. Barcelona: Laia

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

ESTEVE, J. M.(1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (ed.). *Profissão Professor* (pp.95-122). Porto: Porto Editora.

ESTEVES, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8: 37-48. Consultado em [Maio, 2010] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

ESTRELA. A. & FERREIRA, J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.

ESTRELA. M. T. (1986). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: INIC.

ESTRELA, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.14 (1): 27-48.

FEIMAN- NEMSER, S. & FLODEN, R. (1986) The cultures of teaching. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 5050-526) (3 th. ed.) New York: MacMillan.

FERREIRA, F. I. (1994) *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, M. A. (2008) *Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Escolar , Uma Abordagem Biográfica*. Tese de Mestrado, Lisboa: Universidade Aberta (policopiado).

FERRY, G. (1993). *Le trajet de la formation. Les Enseignements entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

FONSECA, M. T. (2006). *Identidade Docente e trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado Porto: Universidade do Porto – FPCE (policopado).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- FORMOSINHO, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia*, 5: 247-257.
- FORMOSINHO, J. (1989). De serviço de Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 2 (1): 53-86.
- FORMOSINHO, J. (2009) (coord.). *Formação de professores. A aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- FLORES, M. A. (2000). *A indução no Ensino*. Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- FLORES, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes et al *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- FODDY, W. (2002). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.
- FREIRE, A (2000) *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Lisboa: FCUL.
- FULLAN, M. (2001). *Liderar uma cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of education reform*. London: The Falmer Press.
- FULLAN, M. (1995). The Limits and the Potential of Professional Development. In Guskey T.R. & Huberman (ed.). *Professional Development in Education* (pp 253-267). New York: Teachers College Press.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *Educational Research Journal*, 6 (2): 207-226.
- FULLER, F. & BOWN, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In k. Ryan (ed.). *Teacher Education*, 74th Yearbook NSSE (pp. 25-52). Chicago, University of Chicago Press.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendizante* (2ª Edição). Porto Alegre: Artemed.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, C. M.(2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8: 7-22. Consultado em Maio, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GOFFMAN, E. (1968). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- GOHIER, C. *et al* (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Education*, vol.27(1): 3-32.
- GOMES, J. F. (1996). *Estudos para a história da educação no século XIX*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- GOMES, A. A. (2008). *A Construção da identidade profissional do professor*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa.
- GONÇALVES, J.A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa *Vidas de Professores* (pp. 141- 170). Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, J.A. (2000). *Ser professora do 1º ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).
- GONZÁLEZ, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. (1992). Dar voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In A. Nóvoa. (org.). *Vidas de Professores* (pp.63-78). Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre a educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- GUSKEY T. R. & SPARKS, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. Paper presented at the *Annual meeting of the American Educational Research Association*.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora MacGraw-Hill de Portugal, Lda.
- HARTUP, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44:120-126.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- HEIDEMAN, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke *et al.* (eds.), *Programming for staff development* (pp.3-9). London: Falmer Press.
- HERDEIRO, R. & SILVA, A. M. (2009). Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB In SILVA, B. ALMEIDA, A. BARCA, A. & PERALBO, M. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 489-509). Braga: Universidade do Minho.
- HERDEIRO, R. & SILVA, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV *Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*.
- HUNT, E. (1994) Problem Solving. In R. Sternberg (ed.) *Thinking and Problem solving*. Sam Diego (pp. 215-231) CA: Academic Press.
- HOLANDA, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*. Vol. XXIV(3): 363-372.
- HOUDE, R. (1989). Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle. *Education Permanente*, 100/101:143-150.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchatel, Delachaux et Niéstle.
- HUBERMAN, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. & MILES, B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- HUGHES, E. C. (1955). *Men and their work*. Glencoe, Free Press

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

INSTITUTO NACIONAL DE ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, (2001 a) *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Lisboa: INAFOP

INSTITUTO NACIONAL DE ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, (2001 b) *Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB*. Lisboa: INAFOP

JACINTO, M. & SANCHES, M. F. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, Vol. XI (1) pp.79-104

JANUÁRIO, C. (1992). *O pensamento do professor – relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa (policopiado).

JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.

JESUS, S.N. (1997). *Bem-estar dos professores*. Coimbra: Edição do autor.

JESUS, S.N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

JESUS, S. N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos*. Porto: Asa Editores.

JESUS, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.

JOBERT, G. (1985). *Processus de Professionnalisation et Production du Savoir. Éducation Permanente*, 80: 125-145.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- JOBERT, G. (1988). Identité Professionnelle et formation Continue des Enseignants. *Éducation Permanente*, 96: 11-19.
- JORDELL, K. (1987). Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 35 (2): 38- 42.
- JOYCE, B; WEIL, M. & CALHOUM, E. (2002) *Modelos de enenanza*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- JONNAERT, Ph. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme - Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- KAGAN, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2): 129 - 169.
- KATZ, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73: 50-54.
- KAZDIN, A. E. (1989). Developmental psychopathology: Current research, issues, and directions. *American Psychologist*, 44:180-187.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on Moral development. The Psychologie of Moral Development*. (Vol, 2). San Francisco: Harper e Row.
- LANDSHEERE, G. (1996). *A Investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.
- LASKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21: pp. 899-916.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- LEITÃO, A. (2009). *Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1º CEB: o caso de um grupo de professores estagiários da ESEC*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro (policopiado).
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEVENTHAL, H. & TOMARKEN, A. J. (1986). Emotion: Today's problems. *Annual Review of Psychology*, 37: 565-610.
- LEVY-LABOYER (1974). *Psychologie des organizations*. Paris: Press Universitaires de France.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2003). *A Escola como organização educativa*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. (2006). *Compreender a escola – perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA.
- LIMA, L. (1997). Para o Estudo da Evolução do Ensino e da Formação em Administração Educacional em Portugal. In: A. Luís, J. Barroso & J. Pinhal (eds.). *A Administração da Educação Investigação, Formação e Práticas* (pp. 15- 54). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1985) *Naturalist inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- LITTLE, J. (1990). The persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teacher College Record*, 92 (4): 509-536.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- LOEVINGER, J. (1976). *Ego Development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey- Bass.
- LOPES, A. *et al.* (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 17 (001): 63-95.
- LOPES, A. & LEITE, C. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: ASA.
- LOPES, A. (2001a). *Libertar o Desejo Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LOPES, A. (2001b). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Caderno CRIAP. Porto: ASA.
- LOPES, A. (2002). Amélia Lopes em entrevista. *Jornal a Página*. nº112, ano 11.
- LOUREIRO, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (org). *Viver e construir a profissão Docente* (pp. 117-159) Porto: Porto Editora.
- LOUSADA, L. M. X. B. (2006). *Representações da competência docente. Comparação das dimensões identificadas por professores principiantes e experientes*. Dissertação de Mestrado. Lisboa:FPCE-UL (policopiado).
- LORTIE, D. (1975) *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisas em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- MACHADO, C. (1996) *Tornar-se professor – Da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora (policopiado).
- MCLAUGHLIN, M. & TALBERT, J. E. (1993) *Contexts that matter for teaching and learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- MCLAUGHLIN, M. & TALBERT, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- MAROY, C. (1997) Análise Qualitativa de Entrevistas. In C. Albarello *et al.*(org). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.
- MARQUES, M. (2004). *Formação Contínua de Professores de Ciências*. Lisboa: ASA.
- MARX, K. & ENGELS, F. (2001). *A ideologia alemã* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- MATHEWS, P. *et al.* (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do Ensino Básico 2005-2008 Avaliação Interna*. Lisboa: GEPR/ME
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago:Ed. Ch. W. Morris.
- MENEZES, I. & SÁ, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interação leitura-escrita. *Intercompreensão*, 11: 61-70.
- MENZE, C. (1981). Formación. In J. Speck *et al* (eds) . *Conceptos Fundamentales de Pedagogia* (267-297). Barcelona: Herder.
- MERTENS S. (1982). Teacher centers: Support for professional practice. *Journal of Teacher Education*, 33 (2): 7-12.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- MESQUITA, E. C. (2005). *Representações sobre a profissão docente e das competências para a docência. Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL (policopiado).
- MESQUITA-PIRES, C. (2010). A investigação - acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER, Revista de educação*, Vol 2 (2): 66-83
- MEZIROW, J. (1991) . *Transformative Dimensions of Adult Learning*: San Francisco: Publisher: Jossey-Bass.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO(1995). *O Professor aprendiz*. Lisboa M.E./ Programa PETRA II.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *A Evolução do Sistema Educativo e o Prodep, Estudos Temáticos, Volume I - Parte III*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Gestão Financeira.
- MOITA, M. C. (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In A. NÓVOA (org). *Vidas de Professores*(2ª ed). Porto: Porto Editora.
- MONEREO, C. et al. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grão Editorial.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Pre-sença.
- MONTEIRO, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação*.13 (2-3): 38-55.
- MONTEIRO, A.R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- MORAES, J. PACHECO, & J. EVANGELISTA (2002) (orgs). *Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- MORAIS , F. & MEDEIROS, T . (2007). *Desenvolvimento profissional do professor. A chave do problema ?* Açores: Universidade dos Açores.
- MOREIRA, J. M. (1991). A evolução das preocupações profissionais: Para uma abordagem desenvolvimentista da formação de professores. Comunicação apresentada na *I Conferência Nacional "Formação de Professores e Sucesso Educativo"*. Faro: Escola Superior de Educação de Faro.
- MORIN, E. (1981). *O método II – A vida da Vida*. Mem Martins. Publicações Europa América.
- MORIN, E. (1992). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MOUSTAKAS, C. (1994). *Descobrimo o eu e o outro*. Minas Gerais: Belo Horizonte.
- NEVES, L. (1996). Pesquisa qualitativa características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em administração*, 1 (3, 2º S): 1-5
- NIAS, J. (1985) Reference Groups in Primary Teaching: Talking, Listening and Identity
In S. Ball, S. & I. Goodson (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. : (pp. 105-119.)
Filadélfia. Falmer Press.
- NIAS, J. (1988) – Introduction. In J. NIAS & S. GROUNDWATER-SMITH, (eds). *The Enquiring Teacher, Supporting and Sustaining Teacher Research* (p.1-13) UK:
The Falmer Press.
- NIAS, J. (1991). Changing Times, Changing Identities : Grieving for a lost self. In R. Burgess (ed.) *Educational Research and Evaluation*. London: The Falmer Press.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- NIAS, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (org.). *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 143-183). Porto: ISET.
- NIAS, J. & GROUNDWATER-SMITH, S. (1988). (eds). *The Enquiring Teacher, Supporting and Sustaining Teacher Research*. UK: The Falmer Press.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. & YEOMANS, R. (2001) The culture of collaboration. In A. Pollard & J. Bourne (ed.). *Teaching and learning in the primary school* (pp. 258-272). London: Routledge.
- NÓVOA, A. (1987). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (séculos XVIII)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.
- NÓVOA, A. (1988). A República e a Escola: Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades. In A. Nóvoa. *Reformas do Ensino em Portugal – Reforma de 1911*. (Tomo II, vol.1) (pag. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1989). Os professores. Quem são? Onde vêm? Para onde vão?(2 vols.). Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida. In SPCE (org). *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. I (521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NÓVOA, A. (1992 a) (ed.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1992 b). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- NÓVOA, A. (Org.) (1995). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- NÓVOA, A (1999). Os Professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* vol.25 (1).
- NÓVOA, A. (2005). Dilemas actuais dos professores: A comunidade, a autonomia, o conhecimento. In *Perspectivas para a formação de professores*. (pp. 11-28) Goiânia: Editora da UCG.
- OCDE (1990). *L'Enseignant Aujourd'hui. Fontions, Statut, Politiques*. Paris: OCDE.
- OCDE (1994). *Relatório de actividades do Projecto MINERVA*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- OCDE (1996). *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at ministerial*, 16-17 Janeiro. Paris:OCDE.
- OJA, S. N. (1989). Teachers: ages and stages of adult development . In M. L. Holly & C. S. Mcloughlin (ed.). *Perspectives on Teacher Professional development*. (pp. 119-154). London: The Falmer Press.
- OLDROYD, D. & HALL, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.
- PACHECO. J. A. (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO. J. A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. & FLORES. A. (1999). *Formação e avaliação dos professores*. Porto: Porto Editora.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.
- PATTON, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- PEREIRA, F; CAROLINO, A. M. & LOPES, A (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa da Educação*, 20 (1): 191-219.
- PEREIRA, M. C. (2006). *Quando os alunos e transformam em professores*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (policopiado).
- PEREIRA, M. F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: IIE.
- PÉREZ, G. (1998) As funções sociais da escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In J. G. Sacristan & J. G. Pérez. *Compreender e transformar a escola* (4ª ed.) (pp. 13-25). Porto Alegre: Artmed.
- PÉREZ, G. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Ph. (1966). *Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na profissão de professor*. Localidade: Editora
- PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- PERRENOUD, Ph. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PIAGET, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (ed.). *Handbook of Child Psychology* (4th edition). Vol.1. New York: Wiley.
- PINEAU, G. (1983). *Produire sa Vie: Autoformation et Autobiographie*. Montréal: Ediligo.
- PINTO, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide: Editora McGraw- Hill de Portugal, Lda.
- POIRIER, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida. Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta.
- PONTE, J. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática . *Quadrante*, 3 (1): 3-19.
- PONTE, J.P. GALVÃO, C., SANTOS, F. & OLIVEIRA, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências. *Revista de Educação*, 10 (1): 31-45.
- PONTE, J.P. (2004) (coord.) *Formação de Professores e o Processo de Bolonha - Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores*. Lisboa: CNE.
- PONTE, J. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Revista Educar*, 24: 37-66. Consultado em <http://calvados.c3sl.ufpr.br>
- PORTUGAL, G. (1992) *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

POSTIC, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra, Almedina.

PRODEP (2003). *Estudo da Avaliação da Eficácia formativa no âmbito da acção 5.1. Formação contínua especializada dos professores do Ensino Básico e do Secundário*. Lisboa: IESE

PRICK, L. (1986). *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REUCHLIN, M. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

RICHARDSON, V. & PLACIER, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (Fourth Edition) (pp. 905-947). New York: American Educational Research Association.

RODRIGUES, A. (2000). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa, FPCE-UL (policopiado).

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. Consultado em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- ROLDÃO, C. (1999). *Gestão do Currículo e Avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M. C., COSTA, F., REIS, P., CAMACHO, G., LUÍS, H. & DUARTE, G. (2000). *Avaliação do impacto da formação: um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo: 1993-1998*. Lisboa: Colibri. Escola Superior de Educação de Santarém.
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman
- RUELA, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- RUDDUCK, J. (1987). Partnership Supervision as a Basis for the Professional Development of New and experienced Teachers. In M. Widden & I. Andrews (eds.). *Staff Development for School Improvement* (pp 129-141). New York: The Falmer Press.
- RYAN, K. (1986). *The Induction of New Teachers*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- SANCHES, M.F. (2009) (org.) *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, L. (2000) *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. Tese de doutoramento. Lisboa: Associação de Professores de Matemática. Coleção Teses.
- SARMENTO, J.M. (1991). *Professores do Ensino Primário: a carreira ou a vida*. Braga: Universidade do Minho/CEFOPE.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- SARMENTO, J. M. (1993). *As escolas e as autonomias*. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, J. M. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora
- SCHON, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHON, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHÖN, D. (1991). *Cases in reflective practice*. New York: Teachers College Press.
- SCHON, D. (1993). Teaching and Learning as a Reflective Conversation. In: L. Montero & J. M. Vez (ed). *Las Didácticas Específicas en la Formacion del Profesorado I*. (pp 5-17). Santiago: Torculo Ed.
- SCHON, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épstémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'education des adultes. In: J. M. Barbier (dir). *Savoirs théoriques et saviors d'action*. (pp. 201-222). Paris:PUF.
- SEMERARO, G. (2000). *Gramsci e a sociedade civil* (2ª ed). Petrópolis: Vozes.
- SEMERARO, G. (2001). Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. *Revista Brasileira de Educação*,16: 95-104.
- SERRALHA, F. (2007). Dimensão formativa do Modelo Curricular do MEM In *A Socialização Democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* (pp.138-188).Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (policopiado).
- SILVA, M. C. (1994). *De Aluno a professor: um «salto» no desconhecido (Estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- SILVA, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M.T. Estrela (org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*.(pp. 51-80). Porto, Porto Editora.
- SILVA, H. (2001). *A Formação Contínua de Professores: Contradições de um modelo*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, A. & PINTO, J. (org) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- SIMÃO, A. M. , CAETANO, A. P., & Flores, M. A. , (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: Uma proposta de modelo. *Educação Social*. Vol. 26 (90): 173-188.
- SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CiDinE.
- SIMÕES, C. & SIMÕES, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp 37-57). Porto: Porto Editora.
- SIKES, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. Ball & I. Goodson, *Teachers Lives and Careers* (pp. 27-60). Londres: The Falmer Press.
- SPARKS, D. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-251). New York: McMillan.
- SPRINTHALL, N., REIMAN, A. & SPRINTHALL, L. (1996). Teacher Professional Development. In J. Sikula (ed). *Handbook of Research on Teacher Education* (Second Edition) (pp. 666-703). New York: McMillan.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1987). *Educational Psychology: A developmental approach* (4th Ed.). New York: Random House.
- SPINTHALL, N. A. & THIES-SPRINTHALL, L. (1980) Educating for teacher growth: A cognitive developmental perspective. *Theory into Practice*, 19: 278-286.
- STENHOUSE, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- TAP, P. (1998). Marquer sa différence. Entretien avec Pierre Tap. In J. C. Ruano-Borbalan (coord.). *L'identité.L'individu, le groupe, la société* (pp. 57-60) Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- TAVARES, J. (1992). *A Aprendizagem como construção de conhecimentos pela via de resolução e de reflexão*. Aveiro: CiDInE.
- TEIXEIRA, M. (2001) *Ser professor no Limiar do séc. XXI*. Porto: Edições ISET.
- TEODORO, A. (1994). *A Carreira Docente – formação, avaliação, progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- TEODORO, A. (1998). *Crise de identidade nos papéis e na formação de professores*. Comunicação apresentada no 3º Encontro Ibérico da História da Educação. Braga
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TOMÉ, A. (2001). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Editorial Minerva.
- UNESCO (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

- VALA, J. (1986). Sobre as representações sociais – Para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4: 5-30.
- VALA, J. (1997). Representações sociais – Para uma psicologia do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (coords). *Psicologia Social* (3º Ed.) (pp.353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VEENMAN, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *American Educational Research Association Stable*: (pp.148-178). Consultado em <http://www.Jstor.org/stable/1170301> 12/04/2008.
- VIEIRA, F. (1993) *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.
- VILA, J. V. (1988). *La Crisis de la Función Docente*. Valencia: Promolibro.
- VILLEGAS – REIMERS, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- VONK , J. H. C. & SCHARS, G. H. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1): 95-110
- WEBER, M. (1971). *Économie et Société*. Paris: Plon.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. A. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico
Um estudo sobre o início da carreira docente

YAGER, S. & MERTENS, S. (1989). Testing the waters of school based teacher education. In D. Corrigan, & K. Howey, (eds.). *Concepts to guide the education of experienced teachers*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

YIN, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. London: Sage Publications.

YINGER, R. J., & HENDRICKS-LEE, M. S. (1995): Teacher Planning. In: L.W. Anderson (ed.): *International encyclopedia of teaching and teacher education*, (2nd ed.) (pp. 188-192). Oxford: Pergamom.

ZEICHNER, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del professor. *Revista de Educación*, 277: 95-123.

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

Legislação consultada

- Decreto nº18 885, de 27 de Setembro, de 1930 (Diário do Governo, 1ª Série, nº225) - Aprova os programas para todas as classes do ensino secundário a partir do ano lectivo de 1930-1931.
- Decreto N.º 18973, de 16 de Outubro de 1930 - Extingue as Escolas Normais Superiores e cria, nas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa, a Secção de Ciências Pedagógicas, com cinco disciplinas de cultura pedagógica, entre as quais a de História da Educação e a da Organização e Administração Escolares.
- Decreto nº 20741, de 11 de Janeiro de 1931 (Diário do Governo, 1ª Série, nº8) - Promulga o Estatuto do Ensino Secundário.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Lei nº 1.901, de 21 de Maio de 1935, (Diário do Governo, I série, nº 115 de 21 de Maio de 1935) - Exige a declaração relativa à não participação em associações secretas.
- Decreto-Lei nº 27.003, de 14.09.1936, (Diário do Governo, I série, nº 216 de 14 de Setembro de 1936) - Exige declaração para expressar fidelidade aos valores fundamentais do regime e assunção de uma posição anticomunista e de integração na ordem social estabelecida pela Constituição de 1933.
- Decreto-Lei nº 27084/36, de 14 de Outubro - Promulga a Reforma do Ensino Liceal.
- Decreto-Lei nº 437/71, de 21.10.1971, - Aprova o novo regime de provimento dos professores eventuais nomeados para as Escolas do Magistério Primário e revoga o Decreto-Lei nº 49406, de 2 de Dezembro de 1960.
- Lei nº 5/73, de 25 de Junho - Bases a que deve obedecer a Reforma do Sistema Educativo de Veiga Simão.
- Decreto-Lei nº 111/76, de 07 de Fevereiro de 1976 - Cria cursos especiais para regentes escolares, professores eventuais e professores de posto e regula a respectiva frequência.
- Despacho nº 52/77, de 17 de Maio - Altera a habilitação de acesso às EMP para o curso complementar dos liceus ou equivalente.
- Decreto-Lei nº 519-T1/79 (Diário da República Série I 299/79 7º SUPLEMENTO, de 29 de Dezembro de 1979) - Estabelece o regime dos contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e ainda o regime da profissionalização em exercício de docentes.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Decreto-Lei 150-A/85, de 8 de Maio - Programa de Formação em Serviço dos ensinos preparatório e secundário (Republicado pelo artigo 4.º da Lei n.º 8/86 de 15 de Abril) (Revogado pelo artigo 94.º número 1 do Decreto-Lei n.º 18/88 de 21 de Janeiro).
- Lei n.º 8/86, de 15 de Abril (Revogado pelo artigo 94.º número 1 do Decreto-Lei n.º 18/88 de 21 de Janeiro) - Alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de Maio (processo de profissionalização de professores).
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Lei de Bases do Sistema Educativo (revisão).
- Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro de 1988 (Diário da República n.º. 17, 21 de Janeiro de 1988, Série I) - Reformula e reestrutura os quadros das escolas dos actuais ensinos preparatório e secundário e estabelece os mecanismos legais necessários a uma maior estabilidade profissional dos professores.
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro - Ordenamento Jurídico da formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 43/89, (Diário da República n.º 29/89 - I série, 03/02/89) - Regime Jurídico da Autonomia das Escola.
- Despacho n.º 32/ME/89 - Regula o programa Dimensão Europeia na Educação.
- Despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, publicado a 8 de Fevereiro de 1989 - Regulamento provisório dos conselhos pedagógicos.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Decreto-Lei nº 139 – A / 90 de 28 de Abril de 1990, artº 32 - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto- Lei nº 172/91, de 10 de Maio - Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares.
- Decreto Regulamentar nº 249/92, de 9 de Novembro - Define o Regime Jurídico da Formação Contínua
- Despacho nº 299/ME/92, de 11 de Novembro - Anexa o Regulamento da Medida 1.3 do PRODEP.
- Despacho nº 301/ME/92, de 11 de Novembro - Aprova o Regulamento da Medida 1.2 do PRODEP-FORGEST.
- Lei nº 60/93, de 20 de Agosto - Altera por ratificação o Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, nomeadamente os seus artigos 6º, 11º, 15º, 18º, 24º, 27º, 31º, 32º, 38º, 39º, 40º e 60º.
- Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro - Estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua.
- Despacho Conjunto 69/ME/MESS/94, de 8 de Novembro - Aprova e Anexa o Regulamento da Medida 2 do PRODEP.
- Despacho Conjunto n.º 69/ME/MESS/94 - Regulamenta a medida dois do PRODEP (Formação Contínua de Professores e de Responsáveis pela Administração Educacional – FOCO).
- Despacho Conjunto nº 69/ME/MESS/94, de 8 de Novembro - Aprova e anexa o Regulamento da Medida 2 do PRODEP.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Despacho 28/XII/ME/95, de 20 de Dezembro - Altera o nº 6 do Despacho 38/ME/95, de 24 de Maio.
- Despacho 38/ME/95, de 24 de Maio - Define as áreas geográficas que integram as escolas onde os professores desempenham a sua actividade profissional.
- Despacho conjunto 19/ME/MQE/96, de 22 de Fevereiro - Revoga o Despacho conjunto nº 69/ME/MESS/94, de 8 de Novembro.
- Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro - Introduce alterações ao Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores, aprovado pelo Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 60/93, de 20 de Agosto, e pelo Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro.
- Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril - Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento.
- Despacho Conjunto nº 364-A/97, de 15 de Outubro - Anexa o Regulamento da Medida 2/Ação 2.1 do PRODEP e revoga o Despacho conjunto /ME/MQE/96 de 22 de Fevereiro.
- Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto - Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril e alterado pelo Decreto-Lei nº 105/97 de 29 de Abril.

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio - Regulamenta o processo de avaliação de desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto - Lei nº 115-A/98, Diário da República nº 102/98- I série - A- 1º suplemento, 04/05/98 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respectivos agrupamentos.
- Decreto-Lei nº 255/98, nº 184 de 11-8-1998 - Regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciado.
- Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março - Perfil de Competências dos titulares de cursos de formação especializada na área de comunicação educacional e gestão da informação.
- Decreto-Lei nº 155/99 de 10 de Maio - Introduce alterações nos artigos 27º, 27º-A, 28º e 29º do Regime Jurídico de Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro).
- Lei nº 24/99, Diário da República 94/99- I série A, de 22/04/99 - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio.
- Decreto-lei n.º 515/99, de 24 de Novembro de 1999 – Aprova o regime jurídico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior;

Tornar-se professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Um estudo sobre o início da carreira docente

- Decreto-Lei nº 6/2001, D.R. nº 15/2001 – I série – A, de 18/01/01 - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.
- Despacho Conjunto nº 984/2001, de 29 de - Aprova o regulamento de Acesso à Medida nº 5, Acção nº 5.1, “FC e Especializada nos Ensinos Básico e Secundário”, integrada no PRODEP III.
- Decreto- lei nº240/2001, de 30 de Agosto (Diário da República nº 201) - Define o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 18039/2008, de 04 de Julho de 2008, (Diário da República nº 128, 04 de Julho de 2008) - Constituição dos centros de formação de associações de escolas
- Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 (Diário da República, 1.ª série - n.º 14, de 21 de Janeiro de 2008) - Estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências, abreviadamente designada por prova, prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho (Diário da República, 1.ª série — N.º 120, de 23 de Junho de 2010) Alterações ao Estatuto da Carreira Docente e na Avaliação de Desempenho .

Anexos

Em volume separado

Esta tese é completada por um volume de anexos