

---

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM SOCIOLOGIA

*VARIANTE: RECURSOS HUMANOS  
E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL*

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO  
(1.º E 2.º CICLOS) E EDUCADORES DE INFÂNCIA  
SOBRE A INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL  
*UM ESTUDO NA REGIÃO DO BAIXO ALENTEJO  
E ALENTEJO LITORAL***

Orientador:

*PROFESSOR DOUTOR EDUARDO FIGUEIRA*

Mestranda:

*MARIA CELESTE DOS REIS RAPOSO*

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

«Este trabalho não inclui as observações e as críticas feitas pelo Júri»

ÉVORA

2 0 0 2

---

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

*VARIANTE: RECURSOS HUMANOS*

*E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL*

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO  
(1.º E 2.º CICLOS) E EDUCADORES DE INFÂNCIA  
SOBRE A INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL  
*UM ESTUDO NA REGIÃO DO BAIXO ALENTEJO  
E ALENTEJO LITORAL***

**Orientador:**

**PROFESSOR DOUTOR EDUARDO FIGUEIRA**

**Mestranda:**

**MARIA CELESTE DOS REIS RAPOSO**



**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

142594

**"Esta dissertação não inclui as observações e as críticas feitas pelo Júri"**

**ÉVORA  
2002**



**TÍTULO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO  
(1.º E 2.º CICLOS) E EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A  
INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL**

**SUBTÍTULO: UM ESTUDO NA REGIÃO DO BAIXO ALENTEJO E ALENTEJO  
LITORAL (BAAL)**

*Dissertação de Mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia na Variante  
de Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável*

**Dissertação orientada por:**

**Professor Doutor Eduardo Álvaro do Carmo Figueira**

**Departamento de Sociologia da Universidade de Évora**



*À memória do J. Raposo*



*“ Dizer que a educação é uma das mais importantes responsabilidades sociais do tempo presente não pode ser apenas uma figura de retórica. Tem de constituir uma referência na acção diária do conjunto dos actores sociais e educativos: pais, professores, autarcas, governantes, empresários, sindicalistas...”*

(SAMPAIO, Jorge, 1998:14)

*" Os professores têm um papel central a desempenhar na preparação das novas gerações de modo a que estas possam concretizar as nossas esperanças de um mundo socialmente mais justo, mais tolerante e mais pacífico no próximo século. A situação dos professores merece a atenção carinhosa de todos quantos anseiam deixar às nossas crianças um mundo assim."*

(MAYOR, Federico, 1998)  
Director-Geral da UNESCO





**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO  
(1.º E 2.º CICLOS) E EDUCADORES DE INFÂNCIA  
SOBRE A INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL:  
*UM ESTUDO NA REGIÃO DO BAIXO ALENTEJO  
E ALENTEJO LITORAL***

**RESUMO**

A revisão bibliográfica, a que se procede, neste estudo, para além de abordar aspectos relacionados com a organização do sistema educativo português, pretende incidir nos conceitos de educação e de formação, mais especificamente na formação de professores e educadores de infância e respectivos modelos de formação, com especial destaque para a Formação Inicial e, conseqüentemente, para a estruturação dos seus planos curriculares. Para além destes aspectos, são, igualmente, abordados os conceitos de transição e inserção na vida profissional, assim como se faz também referência ao desenvolvimento profissional e aos ciclos de vida profissional do professor. A concluir o enquadramento teórico-conceptual, assinalam-se alguns dos programas de apoio e acompanhamento aos professores principiantes, no âmbito da inserção sócio-profissional.

O principal objectivo deste estudo prende-se com a necessidade de conhecer as concepções dos professores do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico e dos educadores de infância e compreender como se processa a inserção sócio-profissional, perspectivada através dos docentes que estão a iniciar a sua actividade profissional e dos docentes cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos. Em termos mais específicos, pretende-se identificar os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional e compreender qual a importância atribuída a esses Factores, bem como a sua relação (associação) com o fenómeno da inserção sócio-profissional. Para além destes aspectos, há que identificar as medidas facilitadoras da inserção sócio-profissional e as áreas em que se inserem, no caso dos professores principiantes, de molde a fornecer eventuais contributos para o delineamento das políticas educativas quer junto dos Órgãos centrais, regionais e

locais da educação, quer através das próprias instituições de Formação Inicial quer ainda por intermédio das próprias instituições do Ensino Básico e Jardins de Infância.

Como instrumento de recolha de dados, faz-se a aplicação do inquérito por questionário, dirigido a uma população constituída por professores do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico e educadores de infância a leccionar, no ano lectivo de 2000/2001, na região do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral e cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos.

De um ponto de vista global, esta investigação possibilita compreender o desenvolvimento das diferentes dimensões da vida do professor, no seu confronto com a realidade profissional, desde as questões da inserção na escola e na sala de aula, com os alunos, os colegas, os encarregados de educação, os auxiliares de acção educativa... até às questões da inserção no Meio/Comunidade, incluindo os aspectos mais específicos da gestão científica e pedagógica das componentes curriculares e a sua integração nos múltiplos papéis que lhe incumbe desempenhar, bem como as questões, de âmbito mais pessoal, na área sócio-emocional.

Esta investigação constitui-se ainda como uma oportunidade, por excelência, para conhecer as Medidas preconizadas pelos inquiridos, para a melhoria da inserção sócio-profissional, cuja categorização, após a análise de conteúdo, incidu nas áreas da Formação Inicial, do conhecimento e desenvolvimento profissional, do apoio e acompanhamento profissional, da adaptação ao ensino e ao Meio/Comunidade e ainda aspectos do foro sócio-emocional. Para a implementação destas Medidas, preconiza-se o estabelecimento de parcerias e a criação de redes de apoio aos professores, em início de carreira, quer a nível das Escolas de Formação Inicial, quer das instituições onde o docente lecciona, sem olvidar a imprescindível articulação com medidas governativas de apoio e acompanhamento à inserção sócio-profissional.

**THE PERCEPTIONS OF TEACHERS  
AT ELEMENTARY AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
OF SOCIO-PROFESSIONAL INTEGRATION:  
A STUDY CONDUCTED IN THE REGION  
OF BAIXO ALENTEJO AND ALENTEJO LITORAL**

**ABSTRACT**

The bibliographic research carried out in this study concerned the organization of the Portuguese educational system as well as the concepts of education and, more specifically, teacher training, in the areas of elementary education and early childhood education, focusing on teacher-training models and the organization of the curricula, particularly in what concerns initial training. Besides these aspects, special attention was given to the concept of transition and insertion in the professional life, and to the teacher's professional development and professional life cycles. To conclude this theoretical/conceptual framework, this study mentions some support programmes that help teachers with their socio-professional insertion.

The main objective of this study was to know the perceptions of teachers at elementary and early childhood education and to understand how their socio-professional insertion takes place, in the perspective of the teachers who are now starting their careers and those who have been teaching for less than five years. To be more specific, it aims to identify the Facilitating Factors and the Obstructing Factors, in the context of socio-professional insertion, and to understand the importance given to those Factors, as well as their relation to the phenomenon of socio-professional insertion. It also aims to identify the measures that may facilitate socio-professional insertion and their contexts, regarding beginning teachers, as a contribution to the design of educational policies, carried out by central, regional and local administration, both by the Initial Training institutions, and the elementary schools and pre-school institutions.

The questionnaire was the instrument used to collect the data. The inquired population comprises teachers working in Baixo Alentejo and Alentejo Litoral in 2000/2001, with a teaching practice of until five years.

In the whole, this research allowed us to understand the development of the different dimensions of a teacher's life when confronting with the professional reality, from the insertion in the school and the classroom, with students, colleagues, parents, auxiliary staff... to the insertion in the Community, including the more specific aspects related to the scientific and pedagogic management of the curricula, as well as his/her insertion in the multiple roles he/she has to perform and other socio-emotional matters.

This study also made it possible to know the measures suggested by the enquired teachers to improve their socio-professional insertion. After the content analysis, it was possible to conclude that these measures focus on the areas of Initial Training, professional development, professional support and guidance, adaptation to teaching and to the Community and emotional aspects. Suggestions to implement these measures include the establishment of partnerships, the creation of young teacher support nets, both in the Initial Training institutions and those where the teacher works, in connection with governmental of socio-professional support and guidance.

## AGRADECIMENTOS

*TESE: Vivência inesquecível !!!*

*. Misto de entusiasmo, alegria, tristeza, desânimo ... e entusiasmo, alegria, tristeza, desânimo ... e novamente entusiasmo, ... (tão vivamente sentidos!)*

*. Obra cíclica, repleta de "altos" e "baixos", mas levada a cabo (valeu a pena!)*

*. Incentivo para futuros trabalhos (p'rá próxima já sei!)*

*. Obra para ser realizada com apoio (todos não somos demais!)*

*. Obra concluída porque cooperada e, por isso, sinceramente agradecida!...*

(Celeste, 1990)

## OS MEUS RECONHECIDOS AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Eduardo Figueira, na figura do meu orientador, por me ter dado o privilégio de beneficiar dos seus ensinamentos e do seu grande saber, mas ao mesmo tempo pela autonomia que proporcionou, pautando a sua orientação na senda do ensinar a “aprender a aprender”. Quero agradecer ainda, de forma muito sentida, a sua simpatia, a alegria, o entusiasmo e a amizade que sempre esteve presente. Bem haja!

Ao Professor Doutor Francisco Ramos, na sua qualidade de Director do Mestrado de Sociologia e a todos os restantes docentes que contribuíram para a efectivação deste Mestrado.

À Direcção Regional de Educação do Alentejo, na figura do Senhor Director Regional, pela autorização que concedeu, no sentido da recolha de dados junto das instituições de ensino, bem como à Coordenação da Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral por, gentilmente, terem facultado os dados estatísticos.

À minha colega de Mestrado Marta Amaral, pela sua desinteressada ajuda e pela boa vontade que sempre manifestou, pelas horas infindáveis ao telefone, pela troca de conhecimentos e pela amizade que se estabeleceu. Quase me fez sentir da sua idade!

À amiga e colega de Mestrado Adelaide Brissos, pela vivência conjunta do Mestrado, pelo apoio psicológico, pelos bons momentos de reflexão e, sobretudo, pela integridade e formação humana que deixa transparecer em todos os seus actos.

À Céu André, pelos incentivos, pela revisão do texto e, sobretudo, pela amizade que sempre manifestou.

À Maria do Céu, pela sua simpatia, disponibilidade e ainda pela revisão do texto.

Ao meu colega, Dr. Florêncio, pela sua mui preciosa ajuda, no Inglês.

Ao Conselho Directivo da Escola Superior de Educação de Beja, pelo apoio prestado, no trabalho de encadernação.

À Rute Mosca, pelo esforço despendido e pelo perfeccionismo que incutiu ao “esmero estético” informático.

À “D. Sílvia” que tudo fez, para que este meu projecto pessoal se concretizasse. Pelo mau humor que teve de aturar e pela boa disposição que deu em troca, pelos incentivos que sempre soube transmitir e, sobretudo, por ter acreditado! Em suma, por tão sabiamente saber ser MÃE...

Ao Jorge, meu filho, pela sua alegria, optimismo permanente e pela capacidade de me fazer rir, nos momentos mais difíceis.

E, por fim... mas, antes de tudo, a ti, Raposo, a quem eu dedico este trabalho e que, embora já não estando, continuas para sempre presente.

## INDICE GERAL

<b>Resumo.....</b>	<b>ix</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>xi</b>
<b>Agradecimentos.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Índice de Anexos.....</b>	<b>xix</b>
<b>Índice de Quadros.....</b>	<b>xxi</b>
<b>Índice de Gráficos.....</b>	<b>xxv</b>
<b>Chave de Siglas.....</b>	<b>xxvii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO: A TRANSIÇÃO/INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL.....</b>	<b>39</b>
<b>I.1– Identificação do Problema.....</b>	<b>39</b>
<b>I.2 – Transição/Inserção na Vida Profissional.....</b>	<b>41</b>
<b>I.3 – Da Problemática aos Objectivos.....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>59</b>
<b>II. 1 – Organização do Sistema Educativo Português.....</b>	<b>72</b>
<b>II.2 – Modelos de Formação de Professores.....</b>	<b>78</b>
<b>II.3 – A Formação Inicial.....</b>	<b>91</b>
<b>II.4– Estruturação dos Planos Curriculares da Formação Inicial.....</b>	<b>102</b>
<b>CAPÍTULO III – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....</b>	<b>109</b>
<b>III.1 – Ser/Tornar-se Professor: A Identidade Pessoal e Profissional.....</b>	<b>115</b>
<b>III.2 – A Crise de Identidade do Professor Versus Escola e o Mal-Estar Docente.....</b>	<b>125</b>



III.3 – Os Ciclos de Vida Profissional dos Professores.....	132
III.4 – Professores Principiantes e Professores Experientes.....	150
III.5 – Programas de Apoio e Acompanhamento aos Professores Principiantes.....	159
<b>CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>173</b>
IV.1 – Delineamento Geral e Procedimentos.....	173
IV.2 – População-Alvo e Contexto Escolar.....	178
IV.3 – Modelo de Análise e Identificação das Variáveis.....	184
IV.4 – Conceptualização das variáveis.....	193
IV.5 – Operacionalização das variáveis – Inquérito por Questionário.....	198
IV.6 – Procedimentos para a análise dos dados.....	206
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>217</b>
V.1 – Caracterização da População Inquirida.....	217
V.2 – Factores Facilitadores e Factores Obstaculizantes da Inserção Sócio- Profissional.....	235
V.2.1 – Identificação dos Factores Estruturantes da “Formação Inicial”.....	235
V.2.2 – Identificação dos Factores Estruturantes do “Contexto de Escola/Comunidade”.....	239
V.2.3 – Identificação dos Factores Estruturantes do “Contexto de Sala de Aula.....	243
V.2.4 – Identificação dos Factores Facilitadores e dos Factores Obstaculizantes.....	247
V.2.5 – Comparação dos valores médios dos Factores Facilitadores: Sua Importância Relativa.....	249
V.2.6 – Comparação dos valores médios dos Factores Obstaculizantes: Sua Importância Relativa.....	252

<b>V.2.7 – Compreensão da Consensualidade ou da Divergência de opinião relativamente aos Factores Facilitadores.....</b>	<b>254</b>
<b>V.2.8 – Compreensão da Consensualidade ou da Divergência de opinião relativamente aos Factores Obstaculizantes.....</b>	<b>263</b>
<b>V.3 – Análise da relação entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes e a Inserção Sócio-Profissional.....</b>	<b>272</b>
<b>V.4 – Comparação dos valores médios das Medidas Facilitadoras da Inserção Sócio-Profissional: Sua Importância Relativa.....</b>	<b>290</b>
<b>V.5 – Medidas Propostas pelos Docentes para Facilitar a Inserção Sócio-Profissional.....</b>	<b>294</b>
<b>CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>311</b>
<b>VI.1 – Notas Conclusivas.....</b>	<b>311</b>
<b>VI.2 – Recomendações.....</b>	<b>326</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>331</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....</b>	<b>361</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>363</b>



## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1 – Instituições de ensino integradas em Agrupamentos de Escolas.....</b>	<b>363</b>
<b>Anexo 2– Questionário.....</b>	<b>364</b>
<b>Anexo 3– Identificação Pessoal.....</b>	<b>377</b>
<b>Anexo 4 – Situação Profissional.....</b>	<b>378</b>
<b>Anexo 5 – Formação Inicial.....</b>	<b>379</b>
<b>Anexo 6 – Contexto de Escola e Comunidade.....</b>	<b>380</b>
<b>Anexo 7– Contexto de Sala de Aula.....</b>	<b>381</b>
<b>Anexo 8 – Medidas Facilitadoras da Inserção Sócio-Profissional.....</b>	<b>382</b>
<b>Anexo 9 – Aspectos Relevantes da Inserção Sócio-Profissional.....</b>	<b>383</b>
<b>Anexo 10 – Avaliação Geral da Transição/Inserção Sócio-Profissional.....</b>	<b>384</b>
<b>Anexo 11– Loadings Factoriais Pós-Rotacionais da Dimensão “Formação Inicial”.....</b>	<b>386</b>
<b>Anexo 12 – Loadings Factoriais Pós-Rotacionais da Dimensão “Contexto de Escola e Comunidade”.....</b>	<b>387</b>
<b>Anexo 13 – Loadings Factoriais Pós-Rotacionais da Dimensão “Contexto de Sala de Aula.....</b>	<b>388</b>
<b>Anexo 14– Testes Multivariados de Significância do efeito das Variáveis Sócio-Demográficas sobre os Factores Facilitadores.....</b>	<b>389</b>
<b>Anexo 15 – Quadro Síntese da Análise Multivariada MANOVA relativamente aos Factores Facilitadores.....</b>	<b>390</b>
<b>Anexo 16 – Testes Multivariados de Significância do efeito das Variáveis Sócio-Demográficas sobre os Factores Obstaculizantes.....</b>	<b>391</b>
<b>Anexo 17 – Quadro Síntese da Análise Multivariada da MANOVA relativamente aos Factores Obstaculizantes.....</b>	<b>392</b>
<b>Anexo 18 – Análise da importância relativa das Medidas Facilitadoras da Inserção.....</b>	<b>393</b>



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro IV.1 – Distribuição dos docentes por Anos de Serviço.....	181
Quadro IV.2 – Distribuição dos docentes por Tipo de Instituição.....	182
Quadro IV.3 – Instituições de ensino abrangidos por Delegações Escolares.....	182
Quadro IV.4 – Identificação das Escolas Básicas 2,3 e 2,3/S.....	183
Quadro IV.5 – Distribuição dos estabelecimentos de ensino.....	184
Quadro IV.6 – Modelo de Análise.....	192
Quadro IV.7 – Teste de Fiabilidade (coeficiente Alpha de Cronbach).....	205
Quadro IV.8 – Valores de interpretação do KMO.....	208
Quadro V.1 – População Total e inquiridos.....	217
Quadro V.2 – Distribuição dos inquiridos por Agregado Familiar.....	220
Quadro V.3 – Distribuição dos inquiridos por Escola/Universidade.....	223
Quadro V.4 – Distribuição dos inquiridos por Curso.....	224
Quadro V.5 – Distribuição dos inquiridos por Ano de Conclusão do Curso.....	225
Quadro V.6 – Distribuição dos inquiridos pela Data de Início de Funções Docentes.....	225
Quadro V.7 – Distribuição dos inquiridos pelo Tempo de Serviço.....	226
Quadro V.8 – Distribuição dos inquiridos pela data de Início de Funções Docentes, em 2000/2001.....	227
Quadro V.9 – Distribuição dos inquiridos pelo Tipo de Escola.....	229
Quadro V.10 – Distribuição dos inquiridos pelos Cargos Desempenhados.....	230
Quadro V.11 – Distribuição dos inquiridos pela Distância da Residência ao Local de Trabalho.....	232
Quadro V.12 – Distribuição dos inquiridos pela Periodicidade de Deslocação.....	234
Quadro V.13 – KMO e Teste de Bartlett relativos à "Formação Inicial".....	236

Quadro V.14 – Variância Total Explicada da "Formação Inicial".....	236
Quadro V.15 – Factores Estruturantes da “Formação Inicial”.....	239
Quadro V.16 – KMO e Teste de Bartlett relativos ao Contexto de Escola/Comunidade”.....	240
Quadro V.17 – Variância Total Explicada da dimensão "Contexto de Escola e Comunidade".....	240
Quadro V.18 – Factores Estruturantes do “Contexto de Escola e Comunidade”.....	243
Quadro V.19 – KMO e Teste de Bartlett relativos ao "Contexto de Sala de Aula".....	244
Quadro V.20 – Variância Total Explicada do "Contexto de Sala de Aula".....	244
Quadro V.21 – Factores Estruturantes do "Contexto de Sala de Aula”.....	246
Quadro V.22 – Identificação dos Factores Facilitadores.....	247
Quadro V.23– Identificação dos Factores Obstaculizantes.....	248
Quadro V.24– Comparação dos Valores Médios dos Factores Facilitadores.....	249
Quadro V.25 – Análise da importância relativa dos Factores Facilitadores.....	250
Quadro V.26 – Comparação dos Valores Médios dos Factores Obstaculizantes.....	252
Quadro V.27 – Análise da importância relativa dos Factores Obstaculizantes.....	253
Quadro V.28 – Análise da relação entre os Factores Facilitadores e os Aspectos Relevantes da Inserção Sócio-Profissional.....	274
Quadro V.29 – Análise da relação entre os Factores Obstaculizantes e os Aspectos Relevantes da Inserção Sócio-Profissional.....	276
Quadro V.30 – Análise da relação entre os Factores Facilitadores e a Transição.....	279
Quadro V.31 – Análise da relação entre os Factores Obstaculizantes e a Transição.....	281
Quadro V.32 – Análise da relação entre os Factores Facilitadores e o Desempenho Profissional.....	283
Quadro V.33 – Análise da relação entre os Factores Obstaculizantes e o Desempenho Profissional.....	285

<b>Quadro V.34 – Comparação dos Valores Médios das "Medidas Facilitadoras da Inserção".....</b>	<b>291</b>
<b>Quadro V.35 – Quadro Síntese do Corpus (Análise de Conteúdo).....</b>	<b>309</b>





## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico V.1 – Distribuição dos inquiridos por Sexo.....</b>	<b>218</b>
<b>Gráfico V.2 – Distribuição dos inquiridos por Idade.....</b>	<b>219</b>
<b>Gráfico V.3 – Distribuição dos inquiridos por Estado Civil.....</b>	<b>219</b>
<b>Gráfico V.4 – Distribuição dos inquiridos por Número de Filhos.....</b>	<b>221</b>
<b>Gráfico V.5 – Distribuição dos inquiridos por Habilitações Literárias.....</b>	<b>222</b>
<b>Gráfico V.6 – Distribuição dos inquiridos por Grau de Ensino.....</b>	<b>227</b>
<b>Gráfico V.7 – Distribuição dos inquiridos pelo Número de Escolas/Jardins de Infância.....</b>	<b>228</b>
<b>Gráfico V.8 – Distribuição dos inquiridos por Tipo de Agrupamento.....</b>	<b>230</b>
<b>Gráfico V.9 – Distribuição dos inquiridos pela Situação Profissional.....</b>	<b>231</b>
<b>Gráfico V.10 – Distribuição dos inquiridos pelo Concelho de Residência.....</b>	<b>232</b>
<b>Gráfico V.11 – Distribuição dos inquiridos pelo Modo de Deslocação.....</b>	<b>233</b>



## **CHAVE DE SIGLAS**

**AFCP – Análise Factorial por Componentes Principais**

**APPORPT – Associação de Psicólogos Portugueses**

**ARIPESSE – Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação**

**BAAL – Baixo Alentejo e Alentejo Litoral**

**BTAP – Beginning Teacher Assistance Program**

**CAE – Centro da Área Educativa**

**CAE/AC – Centro da Área Educativa do Alentejo Central**

**CAE/AL – Centro da Área Educativa do Alto Alentejo**

**CAE/BAAL – Centro da Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral**

**CPA – Código de Procedimento Administrativo**

**CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas**

**DEPGEF – Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação**

**DLE – Delegação Escolar**

**DREA – Direcção Regional de Educação do Alentejo**

**EB 1 – Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**EB 2, 3 – Escola Básica do 2º e 3º Ciclos**

**EB 2,3/S – Escola do 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário**

**EBI– Escola Básica Integrada**

**EBM – Ensino Básico Mediatizado (ex-Telescola)**

**ECD – Estatuto da Carreira Docente**

**ESEB – Escola Superior de Educação de Beja**

**ESE(s) – Escolas Superiores de Educação**

**EURYDICE – Rede de Informação sobre Educação na União Europeia**

**FRENPROF – Federação Nacional de Professores**

**GIESTA – Grupo de Investigação Estatística e Análise de Dados**

**IIE – Instituto de Inovação Educacional**

**INAFOP – Instituto Nacional de Formação de Professores**

**J I – Jardim de Infância**

**LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo**

**KMO – Kaiser-Meyer-Olkin**

**OIT – Organização Internacional do Trabalho**

**S/d – Sem Data**

## INTRODUÇÃO

*“A educação está na ribalta. Não há protagonismo da educação sem os professores. Mas não estão ainda criadas todas as condições para que estes sejam verdadeiros protagonistas. É preciso continuar a trilhar, no discurso e na acção, os caminhos da formação, da especificidade do seu saber, da autonomia responsabilizante, do reconhecimento da qualidade, da difusão da inovação.”*

*(Alarcão, 1998:256)*

A formação inicial de professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) e educadores de infância constitui a área, por excelência, da Escola Superior de Educação de Beja (ESEB), o que, por inerência da actividade profissional que aí se desempenha, como docente, possibilita o ensejo de contactar diariamente com os alunos que a frequentam e que, após concluídos os respectivos Cursos, são inseridos no mundo do trabalho, como profissionais de educação. A (con)vivência e o trabalho diário com esses futuros docentes suscita, igualmente, de uma forma reflexiva, um leque diversificado de questões, que entroncam num ponto comum, ou seja, a interrogação da adequação/inadequação do processo de ensino/aprendizagem, enquanto alunos, relativamente às necessidades reais com que se confrontam, aquando da sua inserção, na vida profissional.

Nesta perspectiva, o conhecimento empírico-especulativo que advém desse trabalho, a par de uma ligação muito estreita com os profissionais de educação, nas próprias instituições de ensino, parece constituir uma mais valia para a percepção das dificuldades, constrangimentos e obstáculos com que os professores principiantes se deparam ao ser inseridos no mundo da docência, o que contribui, igualmente, para o levantamento de interrogações várias, ao nível da estruturação da formação inicial e das suas repercussões, bem como das medidas que podem ser implementadas, de modo a minimizar as "turbulências" da transição da situação de aluno para docente.

O contexto de trabalho, numa Escola de Formação de professores e educadores de infância, por um lado, aliado à especificidade da actividade profissional que se desenvolve, como orientadora de estágio dos futuros professores, a par dos relatos obtidos junto dos que se iniciam na docência e ainda da experiência que, pessoalmente, se detém do primeiro impacto com a realidade profissional, provocando mesmo um olhar retrospectivo do

próprio processo de formação inicial, podem ser encarados como *leit motiv* para a consecução deste estudo, o que, por si só, quase justifica a escolha e a importância da temática em estudo, para além de se crer que *“toda a investigação, como diz G. De Landsheere, é filha do tempo e das condições contextuais.”* (Pacheco, 1993:XI).

A sociedade do século XXI denominada *“Sociedade cognitiva ou do conhecimento”*, abre a possibilidade a que todos, sem excepção, aprendam, numa concepção de *“Educação para Todos”* mas, por outro lado, não se compadece com a *“estagnação”*, exigindo que cada indivíduo desenvolva, no decurso da sua vida, um projecto de formação pessoal e profissional, assente na competência, na autonomia, na mobilidade, na responsabilidade e na disponibilidade para aprender. Face a estes desafios, impõe-se a todos, em geral e aos professores, em particular, uma outra dimensão da educação, porque, numa sociedade que evolui a ritmo vertiginoso, a educação e a formação não se esgotam na vida académica, muito pelo contrário, dado que a obtenção de um determinado Curso não pode mais ser entendida como o termino da aprendizagem para encetar uma vida profissional, antes devendo ser encarado como o ponto de partida para novas e diferentes aprendizagens e em que a formação permanente desempenha um papel imprescindível, na vida de todos os cidadãos.

Com base nestes pressupostos, desenvolveu-se o presente estudo que incide na temática da inserção sócio-profissional dos professores do ensino básico (1.º e 2.º Ciclos) e dos educadores de infância que, ao longo do ano lectivo de 2000/2001, exerceram a sua actividade profissional, na região do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (BAAL), tendo como objectivo geral:

- **Conhecer e compreender como se processa a inserção sócio-profissional dos professores do ensino básico (1.º e 2.º Ciclo) e dos educadores de infância, perspectivada através dos docentes que estão a iniciar a sua actividade profissional e dos que detêm até cinco anos de serviço.**

A elaboração deste estudo decorre de um intrincado de motivações pessoais e profissionais, que advêm, sobretudo, do desempenho da actividade profissional, mais especificamente no

acompanhamento/orientação dos estágios aos alunos (futuros professores) da ESEB, ao longo dos espaços temporais em que decorrem as actividades de prática pedagógica. Apesar da importância que se atribui à actividade profissional, no desencadear deste estudo, reconhece-se, no entanto, a existência de uma diversidade de factores que lhe estão subjacentes, quer mais directamente relacionados com a pessoa quer mais intimamente ligados ao profissional, o que torna difícil aquilatar da maior ou menor pertinência deste ou daquele aspecto, porque

*“ cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser. ”* (Alarcão, 1997:7)

Dentre a panóplia de factores desencadeadores do presente estudo, realçam-se os que mais directamente fazem apelo, quer em termos pessoais quer profissionais, à temática da inserção sócio-profissional, em torno da qual gira a pesquisa efectuada junto dos professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclos) e educadores de infância:

- A actividade profissional na ESEB como docente e consequentemente o trabalho diário com os alunos cuja formação lhes dá acesso ao exercício da docência, numa perspectiva de formadora de formadores, impõe-se como princípio norteador deste processo investigativo e permite o entrecruzar do objectivo deste trabalho com objectivos pessoais, numa perspectiva de delineamento de estratégias mais eficazes de intervenção e consequentemente para um crescimento pessoal e profissional.
- A fase privilegiada, em termos de ciclo profissional, sob a designação de “*Serenidade*” (Gonçalves, 1996), situada entre os 15 e os 20/25 anos de actividade docente e que se caracteriza pelo emergir de uma certa “*reinteriorização*” pessoal, um certo distanciamento afectivo, uma capacidade de reflexão e um sentimento de satisfação por “*se saber o que se está a fazer*” (Gonçalves, 1996:101), permite englobar uma diversidade de aspectos que prefiguram o momento ideal para um debruçar (a nível pessoal e profissional) sobre os sentimentos, as expectativas e as frustrações com que se debate o jovem profissional, em início de carreira docente.



- 
- A participação, num grupo de trabalho constituído por docentes das Escolas Superiores de Educação (ESEs) de todo o país, no âmbito de um Projecto Nacional de Apoio à Inserção Profissional dos professores e educadores de infância, em início de carreira, constitui-se, igualmente, como um momento, por excelência, para analisar os problemas que se prendem com a inserção profissional destes docentes, de modo a conceber e implementar um programa de integração, apoio e acompanhamento, durante o primeiro ano de actividade profissional.
  - A necessidade pessoal e profissional de identificar os aspectos facilitadores e aqueles que prefiguram maiores dificuldades, decorrentes da inserção sócio-profissional dos docentes, sobretudo, no momento do confronto inicial com a realidade profissional, poderá, de algum modo, contribuir, junto das instituições de ensino superior, para a (re)estruturação, de uma forma sustentada, dos Planos Curriculares dos Cursos que ministram, no âmbito da formação inicial de professores e educadores de infância.
  - A ausência de qualquer investigação, no âmbito da inserção sócio-profissional dos diplomados pelas Escolas Superiores de Educação e/ou Universidades, especificamente orientada para os professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclos) e educadores de infância que exercem funções docentes, na região de jurisdição do Centro da Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (BAAL), apresenta-se, igualmente, como um factor motivacional de grande pertinência.
  - A necessidade de implementar, leia-se institucionalizar, uma rede de parcerias entre Escolas Superiores de Educação, Escolas do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e Jardins de Infância, torna-se um vigoroso aliciante, de modo a facilitar a inserção sócio-profissional dos docentes, em início de carreira, sendo reservado aos professores mais experientes o papel de "supervisores ou tutores" que, em simultâneo, se assumem como elos de ligação entre as instituições de ensino e as instituições superiores de formação inicial.
  - A possibilidade de tecer algumas recomendações que possam contribuir, eventualmente, para a reflexão e tomada de decisão, por parte de vários organismos

---

nacionais, regionais e locais ligados às questões educativas, incluindo as instituições superiores de Formação Inicial, impõe-se como um compromisso a assumir, a partir do conhecimento sobre o modo como se processa a transição da situação de aluno a docente e a sua inserção sócio-profissional, quer na instituição de ensino quer no Meio/Comunidade.

Conscientes da importância da inserção sócio-profissional dos professores, pretende-se desenvolver um estudo que seja voltado para o futuro, mas simultaneamente com repercussões no passado porque transformando-o poderá tornar menos "penoso" o impacto de uma vida profissional e de um novo "*ciclo de vida*", alicerçado igualmente na convicção de que

*“um professor em início de carreira pode ser um espírito tão aberto, um ser com uma vontade tão grande de fazer tudo tão bem, que não está certo destruí-lo, como acontece, por vezes, com chavões feitos de azedumes e cansaços, conseguidos ao longo de muitos anos de profissão, remetendo esses professores para redutos de ingenuidade e inexperiência”* (Couto, 1998:414)

Por se tratar de uma dissertação de Mestrado, este estudo tem, à partida, limitações de vária índole, nomeadamente as de ordem temporal, dado estipular prazos que, por imperativos legais, têm de ser cumpridos, o que obriga a conciliar a simultaneidade deste estudo com uma actividade profissional muito intensa, originando, necessariamente, situações de grande desgaste físico e psicológico. A maior limitação, essencialmente de cariz pessoal e profissional, traduz-se pelo pouco tempo disponível, face a uma situação de pesquisa investigativa que, pela sua natureza, não se compadece com espaços intercalares de trabalho antes exigindo um trabalho continuado, regular e sistemático.

A acrescer a esta limitação, constata-se uma não diversificada existência de trabalhos de investigação, na área da inserção sócio-profissional dos docentes, sabendo-se quão importante é o cumulativo de conhecimentos perspectivados por diferentes autores e cuja contribuição, para além de se traduzir num estudo apurado de análise e reflexão crítica, pode, sempre, fornecer pistas e abrir caminhos para estudos subsequentes.

Outra das limitações prende-se com o número relativamente reduzido de docentes que, no ano lectivo de 2000/2001, se iniciou na actividade docente, o que, obrigou a repensar as características da população-alvo e de uma investigação, inicialmente, orientada para o primeiro ano de actividade profissional, houve que optar pela auscultação aos docentes cujo tempo de serviço não vai além dos cinco anos. Igualmente de considerar é a situação dos professores principiantes que, em cada ano lectivo, trabalham, por vezes, temporariamente, por períodos mínimos de um mês, em substituição de colegas, aspecto que se tentou ultrapassar, ao distribuir os questionários, no último trimestre do ano lectivo, dado que a maioria das colocações efectuada, a partir dessa data, se prolonga até final do ano lectivo.

Outro dos aspectos restritivos deste estudo prende-se com a recolha de dados, cujas fontes poderiam ter sido mais diversificadas, incluindo o inquérito por entrevista, de modo a abranger os relatos descritivos das experiências vivenciadas pelos professores inquiridos, quer em termos da formação inicial quer a nível da sua inserção na instituição escolar, na sala de aula e no Meio/Comunidade.

Para além deste aspecto limitativo, o público-alvo poderia ter sido, igualmente, alargado a alunos finalistas de vários Cursos e de várias instituições de ensino superior, no âmbito da formação de professores. Curiosamente, só houve a percepção deste aspecto lacunar, na fase de interpretação dos dados, pela necessidade de melhor compreender, em extensão e em profundidade, alguns dos aspectos referenciados pelos docentes inquiridos.

Outra das limitações do estudo advém, por consequência, das suas próprias limitações, o que contribui para que as conclusões aqui apresentadas devam ser entendidas como provisórias, sujeitas a revisão e confirmação, não permitindo proceder a generalizações, mas antes se constituindo como o reflexo da interpretação dos dados recolhidos, face a um determinado público-alvo e num determinado contexto geográfico, temporal e social.

As limitações com as quais se teve de contactar, ao longo deste estudo, por que nem sempre susceptíveis de resolução, foram, no entanto, encaradas quer como obstáculos a ultrapassar, quer como incentivos para a sua prossecução, para além de se crer que

*“a crise é um momento indeciso e ao mesmo tempo decisivo, pois é na medida em que há incerteza que passa a haver possibilidade de acção, de decisão, de mudança, de transformação.” (Teodoro, 1994:71)*

---

Após a referenciação quer à pertinência deste estudo, como pedra basilar para o seu desenvolvimento subsequente, quer às motivações pessoais e profissionais que o impulsionaram quer ainda aos aspectos restritivos e, como tal, limitadores da abordagem de alguns aspectos, impõe-se que se proceda ao relato descritivo, o que pressupõe a sua organização em partes e, por sua vez, a sua subdivisão em capítulos e subcapítulos.

Este estudo compreende um total de VI capítulos, seguindo-se, no final dos capítulos, uma abordagem à lista bibliográfica quer referenciada quer consultada, sob a designação de **“Bibliografia”** e redigida, de acordo com as indicações da APA, para além da **“Legislação Consultada”** que concerne aos normativos legais constantes no corpo do trabalho, finalizando este relatório com os **“Anexos”**, onde constam quer o instrumento de recolha de dados (Questionário) quer alguns dos quadros estatísticos julgados de interesse pela sua pertinência e por terem sido alvo de interpretação, ao longo do trabalho.

A dar conta de todos os capítulos e subcapítulos e respectivos títulos surge o **“Índice Geral”**, que inclui ainda o **“Resumo”** do trabalho, bem como o **“Abstract”**, seguindo-se os **“Agradecimentos”**, o **“Índice de Anexos”**, o **“Índice de Quadros”**, o **“Índice de Tabelas”**, o **“Índice de Gráficos”** e, por fim, uma **“Chave de Siglas”**, a atribuir significado a cada uma das siglas referenciadas, neste estudo.

Dá-se continuidade ao relato do estudo, através da **“Introdução”** que constitui a sua apresentação, em termos genéricos e compreende, no seu seio, quatro momentos distintos e simultaneamente interligados: o primeiro contém um conjunto de notas justificativas, realçando a importância do tema da inserção sócio-profissional, seguindo-se, num segundo momento, as razões que, do ponto de vista pessoal e profissional, justificam a escolha da temática envolvente, ou seja, um conjunto diversificado de motivações pessoais e profissionais, enquanto que o terceiro momento faz referência aos aspectos limitativos que, de um ou outro modo, restringem o desenvolvimento deste estudo e, por fim, é feita uma apresentação panorâmica de todo o relato da investigação, a nível da sua subdivisão em capítulos, subcapítulos e, conseqüentemente, os respectivos títulos, o que poderia ser apelidada de modos de organização do estudo.

O Relatório prossegue com o **Capítulo I** intitulado **“Problemática da Investigação: A Transição/Inserção Sócio-Profissional”** e, no qual se pretende contextualizar o estudo,

---

repartido por três subcapítulos que se debruçam respectivamente sobre a **“Identificação da problemática”**, seguindo-se a **“Transição/Inserção na Vida Profissional ”** e, por fim, **“Da Problemática aos Objectivos”**.

Posteriormente, dá-se início ao enquadramento teórico-conceptual que engloba uma revisão da literatura a incidir nas temáticas que, de um ou de outro modo, gravitam em torno das questões da inserção sócio-profissional, através do recurso à Sociologia, às Ciências da Educação e à Psicologia Educacional, de molde a construir um quadro conceptual de referência, o qual surge estruturado em dois Capítulos: Capítulo II e Capítulo III.

Por sua vez, o **Capítulo II** dedicado à **“Educação, Formação e Formação de Professores”**, tem como objectivo primordial realçar as principais perspectivas evolutivas que se debruçam sobre estes conceitos, sendo completado por quatro subcapítulos, através das designações **“Organização do Sistema Educativo Português”** que pretende dar a conhecer o modo como está estruturado o sistema educativo português, nomeadamente através da referência a aspectos legislativos que constituem todo o seu suporte e dão corpo a toda a sua estruturação, seguindo-se os **“Modelos de Formação de Professores”**, em que se pretende abordar os vários tipos de modelos de formação de docentes, tal como se incide, seguidamente, na **“Formação Inicial”**, ou seja, o tipo de formação subjacente à preparação para o exercício da docência e, por fim, a **“Estruturação Curricular dos Planos Curriculares da Formação Inicial”** que desenvolve o modo de estrutura dos cursos.

O **Capítulo III**, sob o título **“O Desenvolvimento Profissional dos Professores”** está repartido por cinco subcapítulos respectivamente **“Ser/Tornar-se Professor: A Identidade da Pessoa e do Profissional”**, em que se abordam as questões relacionadas com a identidade do professor enquanto pessoa e enquanto profissional; **“A Crise de Identidade da Escola/Professor e o Mal-Estar Docente”** que pretende agregar, igualmente, alguns dos aspectos que se prendem com a tão propagandeada crise de identidade da escola e do professor bem como o mal-estar docente; **“Os Ciclos de Vida Profissional dos Professores”** revelador das várias fases ou etapas constitutivas da carreira profissional docente e, ainda **“Professores Principiantes e Professores Experientes”**, em que se identificam algumas das diferenças existentes entre ambos, em termos do seu

---

processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Por fim, existe um subcapítulo que referencia, de forma sumária, os **“Programas de Apoio e Acompanhamento aos Professores Principiantes”**, decorrente dos estudos investigativos e programas de apoio e acompanhamento, no âmbito da inserção profissional, sobretudo vocacionada para os professores principiantes, sendo também aí tratados aspectos ligados ao “período de indução” e ao “período probatório”, em torno, sobretudo, dos aspectos legislativos consentâneos com a transição/inserção profissional dos professores, em início de carreira, para além da referência ao “Ano de Apoio à Inserção Profissional dos Professores em Início de Carreira”, acerca de um Projecto Nacional de Apoio à Inserção Profissional dos professores principiantes, por parte das Escolas Superiores de Educação.

O **Capítulo IV** referencia a **“Metodologia do Estudo Empírico”** que compreende uma explicitação relativamente detalhada dos procedimentos metodológicos, como passos indispensáveis para se desencadear a descrição, análise e interpretação dos resultados e que abarca os subcapítulos respeitantes ao delineamento geral e aos procedimentos; a caracterização da população-alvo e o contexto escolar; o modelo de análise e a identificação das variáveis; a conceptualização das variáveis; a operacionalização das variáveis e o inquérito por questionário e, por fim, os procedimentos para a análise dos dados.

O **Capítulo V**, sobre a **“Análise e interpretação dos resultados”**, pela sua extensão, obriga a repartir a informação em subcapítulos que se debruçam sobre: a caracterização da população inquirida; a identificação dos factores estruturantes das dimensões relativas à Formação Inicial, ao Contexto de Escola de Sala de Aula e do Meio/Comunidade; a identificação dos Factores Facilitadores e Obstaculizantes; a comparação dos valores médios dos Factores Facilitadores e dos Factores Obstaculizantes; a compreensão da consensualidade ou da divergência de opinião entre os inquiridos; a análise da relação (associação) existente entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes e a inserção sócio-profissional e, por fim, as Medidas Facilitadoras da inserção sócio-profissional.

Para finalizar este estudo, surge o **Capítulo VI**, designado por **“Considerações Gerais”**, que compreende dois subcapítulos, um deles referente às **“Notas Conclusivas”**, que

postula um conjunto de considerandos, de uma forma integrada e tendo em conta uma perspectiva geral de todo o desenvolvimento do estudo e o segundo respeitante às **"Recomendações"**, que referencia um conjunto de orientações sugeridas, a partir dos resultados obtidos e de aspectos lacunares e/ou pistas que emergem deste estudo.

## **CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO: A TRANSIÇÃO/INSERÇÃO SÓCIO – PROFISSIONAL**

### **I. 1 – IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

*“ O momento mais criativo de um processo de pesquisa é aquele em que se consegue identificar a existência de um problema.”*

*(Cortesão, 2000:13)*

A actividade profissional na ESEB tem permitido o ensejo de acompanhar, como docente, o percurso escolar dos alunos candidatos a professores e educadores de infância, durante a sua formação inicial, o que é uma oportunidade, por excelência, para conhecer essa realidade, muito embora, frequentemente, numa atitude introspectiva e reflexiva, suscite questões, dúvidas e angústias, relativamente à importância e pertinência do que os alunos aprendem, numa instituição de formação inicial, face à realidade e às exigências da situação profissional, após a conclusão dos respectivos cursos.

A este estado de inquietude permanente, interliga-se um outro tipo de dúvidas, ou seja, quais os aspectos do processo ensino/aprendizagem, enquanto alunos, que mais directamente se articulam com as necessidades reais com que se confrontam enquanto profissionais, assim como se se interroga sobre os domínios em que são sentidas maiores ou menores dificuldades, ao encetar a carreira docente e que tipo de medidas poderiam (deveriam) ser desencadeadas pelas Escolas de Formação Inicial e/ou outras instituições de ensino, para minorar o "impacto" da transição da situação de aluno para a de professor/educador.

O contacto diário, de muito perto, com as questões educativas se, por um lado, se prefigura como um aspecto facilitador, eventualmente, na delimitação do problema de pesquisa, por outro lado, levanta alguns obstáculos, dado que a convivência e a familiarização se podem tornar impeditivas de uma maior lucidez e de um mais aprofundado questionamento, contribuindo para que se tomem como verdadeiras, inquestionáveis e aceitáveis afirmações e situações. Em suma, estes aspectos que, por um lado, parecem contribuir para a especificação do problema, por outro, podem diminuir a capacidade de discernimento, a perspicácia e a clareza de pensamento, na sua explicitação, o que obriga, num estado de



exigência permanente, a uma preocupação acrescida e a um estudo e análise apurados, posto que a *“imprecisão na definição dos fins da pesquisa será o primeiro erro a ter em conta na preparação do estudo.”* (Lima, 1995:23).

Consciente da dificuldade de depuração do problema, mas na convicção de o atingir, de uma forma segura, partiu-se para a sua contextualização, em torno das questões da inserção sócio-profissional dos professores quer em contexto da instituição de ensino quer no Meio/Comunidade em que estão inseridos, não escamoteando o papel da formação inicial, no processo de transição e inserção na vida profissional. Do mesmo modo, tornou-se necessário identificar as medidas facilitadoras dessa inserção, tendo em vista a sua integração em programas de apoio e acompanhamento aos que se iniciam nas “lides docentes” de molde a tornar menos “penosa” a transição da situação de aluno para a de professor. A inserção profissional desses professores que, de uma experiência de vida académica, se vêem, de um momento para o outro, “catapultados” para a vida profissional, acredita-se, não se faz sem sobressaltos, até porque

*“A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade, e pôr em causa as suas convicções”* (Silva, 1994:2)

O aluno, durante o tempo em que decorre a sua formação, é “preparado” para desempenhar uma actividade, no campo da docência, no entanto, ao ser inserido na vida profissional, é desligado da Escola de Formação, de forma abrupta, assumindo um conjunto de responsabilidades que, por si só, poderá ter dificuldades em gerir, sendo obrigado a enfrentar uma realidade, perante a qual sente “alguma incapacidade”.

A entrada no mundo do trabalho e a passagem da situação de aluno a docente, frequentemente conotada como a transição da situação de “jovem” para a “idade adulta”, parece ficar assinalada, de facto, com a entrada no mundo do adulto em que, a par de uma autonomia e sentimento de independência, a vários níveis (saída de casa, desafogo financeiro, maior liberdade...) há um assumir de novas e maiores responsabilidades correspondentes a um novo “*ciclo de vida*”, ou seja, dá-se início a uma vida pessoal como adulto e de profissional como docente, a quem se atribui um conjunto de obrigações mas de

quem se espera, que aja em conformidade, de acordo com o seu “novo” estatuto pessoal, profissional e social.

Com base nestes pressupostos, desencadeou-se o presente estudo, cuja problemática se centra em torno da inserção sócio-profissional dos professores que não têm mais de cinco anos de serviço.

## I. 2 – TRANSIÇÃO/INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL

*“A entrada no mundo do trabalho é, simultaneamente, uma confirmação social e uma promessa de acesso à autonomia económica e à possibilidade de construir um projecto de vida.”*

*(Cavaco, 1993:107)*

Nas sociedades contemporâneas, assiste-se, de modo crescente, a uma transição para o mundo do trabalho, cada vez mais tardia, por força do período de estudos que se prolonga no tempo, embora isso não queira, no entanto, significar uma passagem, de modo continuado, para o mundo do trabalho, dado que, simultaneamente, o jovem profissional se confronta com dificuldades de acesso ao mundo do trabalho e com condições precárias de emprego e/ou de desemprego. Deste modo, a

*“transição ao trabalho torna-se hoje para os grupos jovens uma fase da sua biografia submetida, como nunca o foi, a condições de incerteza e de oportunidades restritas no sistema de emprego, com duração prolongada para além do que socialmente se representa como normal, após percursos escolares habitualmente tidos como razoáveis ou promissores e investimentos familiares considerados como promotores de sucesso social.”*  
(Esteves, 1996:42)

Na actual fase de transição do sistema escolar para o mundo do trabalho, tem-se assistido, de modo crescente, a uma evolução negativa das oportunidades de acesso ao emprego e da valorização profissional, em todos os sectores da vida societal, mas também e cada vez mais, no sistema educativo português, em que muitos dos jovens que concluem os cursos que lhes permitem o ingresso na carreira docente, vêem recusada essa possibilidade, sendo lançados para o desemprego e/ou para situações precárias de emprego. Não se pense, no entanto, que as situações de desemprego, no caso dos docentes que pretendem inserir-se na

vida profissional são pouco frequentes ou pouco duradouras, pelo contrário, a exemplo do que acontece na inserção social dos jovens, em geral, em que assume cada vez mais importância o desemprego de longa duração que

*“com cambiantes diversificadas de país para país em função do sexo, não tem poupado o grupo dos mais jovens, mesmo se a sua força incide mais no grupo etário dos 25-44 anos.”* (Esteves, 1996:47)

Nas nossas sociedades, actualmente, verifica-se que as certezas de outrora são, com frequência, postas em causa porque o mercado de trabalho não permite assegurar, de uma forma imediata e garantida, um emprego para cada docente que termina a formação inicial, sendo lançados, na pior das hipóteses, para o desemprego ou, limitando-se a leccionar em substituição de colegas que, por qualquer motivo, estão impossibilitados de comparecer ao exercício das suas funções.

A transição da formação inicial para o mundo do trabalho não é mais feita de forma previsível e predeterminada, dado que, frequentemente, não acontece aquilo que à partida se esperava, ou seja, à transição da situação de aluno, embora portador de um diploma, não corresponde, necessariamente, o ingresso no mundo do trabalho, em geral, ou mesmo na actividade profissional mais directamente relacionada com a formação a que esse diploma respeita.

Nesta perspectiva, não amiúde se vêem os profissionais, em geral e, no caso da educação e do ensino em particular, confrontados com situações difíceis de ingresso, numa actividade profissional e, mesmo quando isso acontece, são frequentes os casos em que aí permanecem por curtos períodos de trabalho intervalados com períodos duradouros de desemprego. Deste modo, verifica-se que

*“A expectativa de uma inserção profissional com a conseqüente estabilidade contratual e a desejada progressão na carreira parece cada vez mais afastada. Esperanza Roquero (1994) chega mesmo a caracterizar a inserção profissional de jovens como se de uma porta giratória se tratasse: são várias as entradas e saídas do sistema, intercaladas por períodos de formação e de desemprego.”* (Gamboa, 1999:20)

A formação profissional inicial e os processos de transição dos jovens profissionais do sistema de ensino para o sistema produtivo têm merecido a atenção e o interesse da análise

sociológica, assim como dos discursos políticos e das tomadas de decisão, por parte das entidades governamentais, no entanto, a constatação é a de que a trajectória profissional dos jovens e a sua inserção no mundo do trabalho, na actualidade, remete para a situação de desemprego, para a vivência de experiências atípicas e precárias de desemprego ou ainda para situações de emprego desqualificadas (Esteves, 1996).

Contraditoriamente, assiste-se a um discurso que valoriza e faz sobressair a relevância e a ampliação das oportunidades escolares dadas aos jovens bem como se refere a importância do ingresso das camadas juvenis, numa sociedade, maioritariamente, ocupada por uma camada de população envelhecida, no entanto e concomitantemente, nega-se-lhes a oportunidade de um efectivo ingresso, não se vislumbrando, a curto prazo, a possibilidade de inverter esta situação.

A partir da década de 70, os países ocidentais têm sofrido mudanças económicas e sociais, que se reflectem em situações de crise, nomeadamente ao nível do mercado de emprego, com situações frequentes de desemprego e/ou de instabilidade de emprego, com particular destaque para o grupo etário mais jovem da população activa. Em termos gerais, tem-se vivenciado um desfazamento entre as necessidades de empregabilidade da sociedade emanada do sistema produtivo e a que advém do sistema de ensino, ou seja, não há uma adequação estrita entre as necessidades do sistema produtivo e a oferta do sistema educativo,

*“na medida em que este último não se orienta exclusivamente para um tipo de formação capaz de responder às qualificações necessárias às novas e renovadas lógicas que estruturam o mercado de emprego.” (Gonçalves, 1998:138)*

Um fenómeno central da transição do jovem ao mundo do trabalho é a *“desvalorização dos diplomas universitários”* (Esteves, 1996:50) o que reflecte, por um lado, a sua insuficiência, embora indispensável para o sucesso da vida, mas, por outro lado, é revelador da precariedade de uma formação inicial que se torna incapaz de acompanhar as mudanças sucessivas de uma realidade em permanente devir, antes exigindo uma actualização constante de conhecimentos e um confronto com um sem número de situações indeterminadas, diversificadas e até, por vezes, completamente desconhecidas.

Numa sociedade que evolui e se modifica a uma velocidade quase estonteante, torna-se necessário que a actuação do sistema educativo não se limite a facultar saberes que proporcionem apenas perfis profissionais restritos e pré-existentes, mas que apostem numa dinâmica de longo prazo e em perfis profissionais de carácter abrangente, muito para além do desempenho profissional, sendo que o seu objectivo último

*“não se consubstancia apenas na dotação dos indivíduos em qualificações profissionais, mas igualmente na sua educação numa óptica de cidadania. E este objectivo deverá estar também presente na formação, já que esta terá de ser crescentemente equacionada enquanto formação permanente e ao longo da vida. Nesta acepção, deverão ser considerados, necessariamente, princípios de formação social e humana e não exclusivamente de cariz profissional.”* (Gonçalves, 1998:139)

A nível europeu e da própria Comunidade Europeia, fazem-se sucessivos apelos a um aumento progressivo dos níveis de qualificação escolar e profissional, tornando-se necessária a implementação generalizada de políticas de ensino/formação e de emprego consentâneas com as necessidades de um sistema produtivo, em constante mutação. Deste modo, perspectiva-se uma

*“adequação das qualificações dos jovens ao mercado de emprego, na medida em que lhes proporciona conhecimentos necessários ao processo de adaptação a um mundo laboral em constante mudança, designadamente, ao nível dos saber-fazer, saber-ser e saber-aprender.”* (Le Boterf, 1989; citado por Gonçalves, 1998:139-140)

Concluído o período de formação inicial, deveria seguir-se uma entrada imediata, no mundo do trabalho, o que assim não sendo, implica uma desvalorização profissional acompanhada de um sentimento de impotência e desmotivação pessoal e uma dificuldade crescente de evolução na carreira profissional, tal como um alto nível de precariedade de emprego se constitui como o oposto da integração e da valorização profissional. Daí a importância que as políticas de formação deveriam atribuir às questões da inserção profissional, sendo que

*“Um dos principais desafios colocados, actualmente, a todas as estruturas de formação, é preparar os jovens para um mercado de trabalho com novas regras e proporcionar-lhes, na medida do possível, uma transição*

*“tranquila” para esta nova realidade.”* (Laanan, F. S. 1995; citado por Gamboa, 1999:53)

Todavia, a verdade é que essa transição é tudo menos pacífica, pois, contraditoriamente, faz-se com muitas dificuldades e a um ritmo muito lento, tal como acontece com os jovens docentes que, ao pretender ingressar na actividade docente, se vêem impossibilitados de o fazer, principalmente durante os primeiros anos, por razões que atingem a nossa sociedade, a que não são alheias as condições económicas e sociais mas também de ordem demográfica, com uma população estudantil a diminuir, facto a que não é alheio o decréscimo da taxa de natalidade.

Deste modo e, após concluídos os respectivos Cursos, os jovens vêem-se, de um momento para o outro, transitar para o mundo do trabalho onde impera a instabilidade e um sem número de incertezas, o que indicia que a

*“saída do sistema escolar marca o fim de uma etapa decisiva no processo de socialização e inicia um período, mais ou menos longo, que se pode considerar marcado por alguma vulnerabilidade.”* (Carvalho, A 1998; citado por Gamboa, 1999:63)

A transição do sistema escolar para o mundo do trabalho é frequentemente conotada com a passagem da situação de “jovem” para a “idade adulta”, o que levanta algumas questões e parece não reunir opiniões consensuais, relativamente ao momento em que essa passagem ocorre, no entanto, poder-se-á considerar o ingresso na vida activa como um elemento de transição à “idade adulta”, dado que é, a partir daí, que se adquire uma certa autonomia face ao agregado familiar, pelo menos, a nível económico e muitas vezes, a nível habitacional, com mudança de residência. Esta autonomia, para além de se repercutir na tomada de decisões pessoais, é acompanhada frequentemente do assumir de encargos financeiros, como seja, o comprar automóvel, habitação e outros bens. Trata-se, de facto, de um conjunto de responsabilidades pessoais, até então reservadas aos seus progenitores, a que estão associadas novos modos de vida e que permitem, igualmente, caracterizar a transição da situação de aluno “jovem” para a situação de “adulto”. No entanto, os jovens têm características próprias que os distinguem uns dos outros, não podendo ser encarados como uma entidade cultural homogénea por oposição ao mundo adulto, ou seja,

*“as formas de transição para a vida adulta, onde se inclui a transição para o mundo do trabalho, estão associadas à emergência de novos modos de vida, cujo conteúdo, natureza e diversidade parecem tornar obsoletas as velhas teses que interpretavam a inserção profissional dos jovens de forma homogeneizante e economicista.”* (Machado Pais; citado por Gamboa, 1999:85)

Nas sociedades contemporâneas, a própria condição de “jovem” tem tendência a prolongar-se no tempo retardando o ingresso na vida profissional, o que, por conseguinte, se reflecte numa maior permanência no sistema escolar, aliado a um crescendo de dificuldades de ingresso no mercado de emprego. Neste contexto socio-produtivo, o conceito de “*jovens-adultos*” (Drancourt e Berger, 1995:8; citado por Gonçalves, 1998:142) pretende abarcar os

*“os sujeitos que, apesar de terem passado os limites da designada “juventude”, em termos biológicos e estatísticos, ainda se encontram numa fase de transição por estarem desempregados ou em situações de emprego precárias”* (Gonçalves, 1998:142)

Estas situações de desemprego ou de emprego precário são características, geralmente, atribuídas aos “*desempregáveis*” (Lima e Silva, 1986:170; citado por Gonçalves, 1998:142) expressão que designa a situação dos empregados que demonstram atitudes pessimistas e pouco participativas, denotando

*“no emprego aquela privação de instrumentos críticos e de inserção social que consideramos própria de desempregado, e resulta na manutenção de uma integração deficiente (submissa/incómoda) no mundo do trabalho.”* (Lima e Silva, 1986:170; citado por Gonçalves, 1998:142)

O conceito de inserção, no âmbito de um estudo levado a cabo com diplomados pelo ensino superior universitário, é referenciado por um conjunto de seis conceitos que têm a ver com:

- “ - estar insertado es tener un empleo estable;*
- la inserción se realiza cuando el individuo es capaz de mantenerse en el mercado de trabajo con una competencia reconocida;*
- estar inserto es tener cualquier empleo;*
- la inserción reclama una correspondencia conveniente entre los estudios y el empleo;*
- la inserción requiere un compromiso com el trabajo;*

*- la insercion requiere un buen reconocimiento por parte del medio profesional.*” (Trottier et al; citado por Vincens, 1999:6)

Estes conceitos que remetem para o conceito de inserção fazem apelo a domínios diversificados, como seja, a existência de um emprego estável, assim como referencia o binómio formação/emprego e a correspondência entre as competências e o emprego, para além de evocar ainda o aspecto da socialização profissional. Embora se reconheça a pertinência de cada um destes aspectos, de per si, considera-se que o conceito de inserção engloba uma diversidade de dimensões e que, como tal, não pode ser reduzido à obtenção de um emprego estável (Vincens, 1999).

Nas circunstâncias actuais, em que a precariedade de emprego é uma realidade extensiva à maioria das sociedades, o conceito de inserção pode ainda ser expresso pelo conceito de “transição/inserção”, querendo designar a transição da trajectória da vida do jovem que vai desde o fim da etapa educativa e formativa até ao momento presente da sua vida, tendo como principal referência o início da actividade profissional. Este conceito deve incluir, igualmente, o conhecimento dos processos diversificados, de âmbito pessoal, social e profissional, relativos à transição/inserção no mercado de emprego. Deste modo, o conceito de “transição/inserção” parece querer referir não um momento mas um processo continuado de vida pessoal e profissional, que se caracteriza por um crescendo de instabilidade e de incertezas aliado, no entanto, a momentos de estabilidade de emprego, em que a tónica dominante parece ser a alternância entre momentos de emprego, desemprego e formação ampla e diversificada, para conseguir dar resposta a estes novos desafios.

O conceito de “transição/inserção” pela sua complexidade, implica o envolvimento de dois conceitos distintos que correspondem a momentos diferenciados, na relação formação/emprego: a “transição” e a “inserção”. O conceito de “transição” pretende referenciar o ingresso no mercado de trabalho e/ou as condições de precariedade de emprego, enquanto que a inserção remete para situações de alguma estabilidade, ou seja, o conceito de transição quer significar

*“quer as situações de entrada na vida activa, quer os percursos profissionais que apresentam como característica fundamental a precariedade da relação salarial. Pelo contrário, a “inserção” remete para a estabilidade e segurança das situações de emprego e, conseqüentemente,*



*para trajetórias profissionais marcadas por traços de não precariedade.”*  
(Gonçalves, 1998:143)

*“a passagem dos jovens para o mundo do trabalho e a forma como eles a vivenciam, remete-nos para o conceito de transição o qual se centra sobre o próprio movimento de deslocação, sem referência a um ponto terminal.”*  
(Esteves, J. 1994; citado por Gamboa, 1999:64)

Nesta perspectiva e, no caso concreto da carreira docente, poder-se-á, eventualmente, falar de “inserção”, apenas nos casos em que existe, de facto, um vínculo à função pública, sinónimo de estabilidade e de segurança de emprego, com a consequente remuneração ao longo de todo o ano, a que corresponde o ingresso no quadro profissional, situação reservada aos que ascendem ao Quadro de Vinculação (educadores de infância e professores do 1.º Ciclo) ou ao Quadro de Zona Pedagógica (2.º e 3.º Ciclos). Esta situação correspondente a alguma estabilidade, na carreira profissional, é antecedida da situação de contratados (detentores de contratos de trabalho de duração determinada, no tempo mínimo de um mês), a qual se pode designar por “transição”, sendo caracterizada como um período vincadamente atribulado e com traços de precariedade de emprego correspondente, sobretudo, aos primeiros anos de actividade profissional. Todavia, este período transitório pode tornar-se mais ou menos duradouro, ao prolongar-se no tempo, com tudo o que isso implica, a nível pessoal, familiar, profissional e outros, situação que pode atingir mais de uma dúzia de anos, embora, em situações muito raras, um docente possuidor de uma nota final bastante elevada de curso possa integrar, no seu primeiro ano de trabalho, o Quadro de Vinculação (educadores de infância e 1.º Ciclo) ou de Zona Pedagógica (2.º e 3.º Ciclos), o que, admita-se, só acontece, num número muito restrito de casos.

Parece notório que as sucessivas mutações geradas à escala mundial fazem periclitarem quer o conceito de transição quer de inserção profissional, pois mais parece que a inserção pode ser antes entendida como transição, dado ser possuída, muito frequentemente, por momentos transitórios da vida profissional de cada indivíduo.

Paradoxalmente (ou talvez não!), assiste-se a uma valorização crescente da componente pessoal e faz-se apelo à mobilização de recursos pessoais, na processo de formação, sabendo-se, de antemão, que cada sujeito, não consegue controlar, por si só, uma situação que se arrasta e se torna insustentável, ou seja, o desemprego e a precariedade de emprego,

depois de uma formação académica onde, apesar de tudo, impera a esperança e o desejo de aceder (e ascender) a uma situação profissional.

Interessantemente (ou não) constata-se que, embora sendo a vulnerabilidade dos jovens ao emprego um facto inquestionável, também é entre eles que se verifica o maior grau de “empregabilidade” (Gonçalves, 1998) pretendendo-se com este termo, considerado no seio de um grupo de desempregados, referenciar “*a probabilidade instantânea média de um membro desse grupo encontrar um emprego*” (INSEE in Drancourt e Berger, 1995:12; citado por Gonçalves, 1998:143).

O principal empregador dos profissionais que integram a carreira docente é o Estado que, pela sua responsabilidade, nas políticas educativas, deve assumir um papel fundamental na questão do emprego e da formação. Contraditoriamente, sendo o Estado o principal responsável, parece, igualmente, não deter o controlo desta situação, dado que

*“constitui também um agente institucional importante no domínio da transição/inserção dos jovens na vida activa, o qual, face à necessidade de repartição dos sujeitos potencialmente activos de acordo com a quantidade de empregos existentes, se depara com um desfasamento entre a procura e a oferta de emprego.”* (Gonçalves, 1998:145)

A realidade é que o actual sistema educativo está presentemente a “lançar” para o mercado de emprego mais profissionais do que seria desejável face às necessidades do país, o que, obrigatoriamente, vai redundar em elevadas taxas de desemprego da classe docente que afecta, naturalmente, os mais jovens, após a conclusão dos respectivos cursos de formação. Para se poder diminuir o fosso existente entre a procura e as ofertas de emprego, há que tomar medidas governativas conducentes a uma erradicação do desfasamento entre a procura e a oferta, devendo proceder-se a uma adequada articulação entre a política de emprego e as restantes políticas sociais e económicas e, no caso concreto dos docentes, com a política de educação/formação. A este propósito, parece importante realçar a necessidade das

*“políticas de emprego e formação, bem como as respectivas instâncias directa e indirectamente envolvidas, acompanharem de perto as especificidades, quer das mudanças que, constantemente, vão tendo lugar no sistema produtivo, aos níveis infra e supra nacionais, quer das motivações e expectativas dos jovens em termos da sua transição/inserção*

*no mercado de emprego. Tal passa, necessariamente, por uma articulação estreita entre as dinâmicas educativa, formativa e produtiva no âmbito de cada sistema de emprego.” (Gonçalves, 1998:173)*

A relação entre o sistema de educação/formação e o emprego surge como uma importante referência, no Livro Branco da Comissão Europeia (1995), ao conter dois importantes objectivos: a escola e a sua relação com a empresa e com o mundo do trabalho e o problema da exclusão educativa e da exclusão social e a questão da construção da cidadania europeia e dimensão europeia da formação e da educação.

O Livro Branco sobre a educação e a formação (Comissão Europeia, 1995), considerado como a Carta Magna para a educação e formação, faz assentar o seu pensamento num modelo de sociedade alicerçado em três pilares: a educação, a cultura e o emprego, como a base articulada e necessária para a instituição de um novo modelo de sociedade mais democrático, enraizado na identidade pessoal, na cidadania e na igualdade de oportunidades. Apesar da valorização crescente atribuída à educação, na construção dessa nova sociedade, quer em termos de crescimento económico e de desenvolvimento, quer a nível de autonomia e realização individual, continua a subsistir uma grande disparidade entre teoria e prática.

Torna-se necessário que haja, na realidade, uma relação suficientemente rica entre educação, formação, emprego e trabalho, riqueza essa que pode ser alcançada por uma lógica que permita à escola como instituição formativa, por excelência, dar alguma formação para o trabalho mas também uma prática que possibilite a aprendizagem em contacto com o mundo do trabalho. Do mesmo modo, espera-se que o acto educativo permita desenvolver nos jovens a capacidade de se questionar, de investigar, mas também de interrogar e de transformar as suas próprias condições de trabalho, esforçando-se por conseguir uma sociedade mais justa, mais tolerante e onde todos tenham iguais condições de acesso e de sucesso. No entanto,

*“não basta que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos e de se adaptar a um mundo em mudança.” (Delors, 1996:77)*

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, é urgente criar condições de trabalho que possibilitem, a cada indivíduo, desenvolver, na plenitude, as suas capacidades e competências, do mesmo modo que, no caso particular dos professores e

*“face às exigências actuais do desenvolvimento das sociedades e dos sistemas educativos, outras têm de ser as condições propiciadas aos professores para exercerem em plenitude as suas responsabilidades educativas e sociais.”* (Teodoro, 1994:63)

Não se pense, no entanto, que a problemática da transição/inserção se reporta ou é exclusivo, da situação de ingresso dos jovens na situação profissional, dado que ocorre, igualmente, no período correspondente à frequência de um curso, em que pelas condicionantes próprias do ingresso no ensino superior, obriga a que os jovens sejam confrontados com o afastamento das suas famílias de origem, tendo de mudar de residência e a (con)viver com outras gentes e com diferentes maneiras de ser e de estar. Concluído o curso, o jovem, muito dificilmente, poderá regressar à estabilidade familiar, porque, desde logo e, por imperativo dos concursos de professores, poderá ser colocado (na melhor das hipóteses!) afastado, muito frequentemente, da sua residência de família, confrontando-se, mais uma vez, com problemas de inserção social e, pela primeira vez, também a nível profissional.

Todavia, estas transições não são específicas de um momento particular da vida de cada indivíduo, como seja, a juventude, pois podem ocorrer, ao longo do ciclo de vida, em momentos que, de algum modo, podem ser previsíveis, como seja o arranjar emprego, após um curso, mas também podem traduzir-se pela imprevisibilidade quando acontecem inesperadamente sem que nada o fizesse prever (ser despedido do emprego), podendo ainda ser consideradas normativas, no caso de se tratar de algo que sucede à grande maioria das pessoas ou não normativas, se, pelo contrário, dizem respeito a uma minoria de pessoas (Cleto, P. 1991; citado por Gamboa, 1999).

As dificuldades de acesso ao mundo do trabalho, a precariedade de emprego, acompanhado de novas formas de organização do trabalho e da elevada taxa de desemprego, aliado aos efeitos da globalização e da implementação das novas tecnologias, parecem contribuir, por

um lado, para um novo questionamento sobre a relação entre educação, formação e mercado de trabalho, o que, por outro lado, obriga a reconsiderar o conceito de inserção profissional, dado que

*“o termo inserção pressupõe um movimento para uma colocação estável, garantida e adequada às capacidades dos jovens num espaço profissional pré-existente e disponível.”* (Gamboa, 1999:64)

Nas sociedades contemporâneas e à luz das sucessivas mudanças infligidas ao tecido social, empresarial, económico, político, educativo e outros, urge que seja repensado o conceito de inserção, dadas as modificações a que tem estado sujeito, pois, originariamente, este conceito pressupunha que, ao período de formação, se fizesse seguir uma carreira profissional previamente estruturada, na qual cada indivíduo se movimentava para, no final, atingir a reforma e para cujo desempenho bastava a qualificação concedida pelo diploma, que, uma vez adquirida, tinha “validade” para sempre. Deste modo,

*“o conceito de inserção, elaborado no seio da economia (teoria do capital humano) e da sociologia (teorias funcionalistas do sistema educativo), só se mantém em uso por inércia linguística, cultural e teórica.”* (Esteves, J. 1994; citado por Gamboa, 1999:64)

Para melhor conhecer o modo como se processa a inserção profissional dos professores, para além da auscultação aos próprios professores, dever-se-ia analisar as estruturas existentes e as medidas implementadas (ou a implementar) conducentes a uma eficaz inserção, o que, no caso do sistema educativo português, afigura-se como muito difícil, face à inexistência dessas mesmas medidas. Cada professor, a partir do momento em que ingressa no exercício da docência, passa a contar quase exclusivamente consigo próprio e a gerir um sem número de aspectos, que advêm não só da sua inserção, numa instituição de ensino e no Meio/Comunidade, mas também um conjunto de questões mais pessoais relacionadas com a sua autonomia, a nível económico, como sejam, as despesas inerentes à sua deslocação ou estadia numa casa (alugada ou comprada) aliado, por vezes, à compra de carro ou a outro tipo de aquisições.

Este conjunto de questões se, por um lado, obrigam a repensar o conceito de transição/inserção profissional, por outro, obrigam a atender a cada indivíduo, à sua

especificidade e ainda ao modo como cada um percepção esse mesmo processo, como interveniente directo e activo, pelo que

*“toda a política de apoio à inserção profissional deve ser suficientemente flexível por forma a se integrar nos projectos de vida dos seus destinatários.” (Gamboa, 1999:88)*

### **I. 3 – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJECTIVOS**

*“É impossível elaborar a concepção geral do estudo sem se determinarem com precisão os fins visados, o campo de problemas abrangido, os resultados que se pretendem obter, em aproximações sucessivas.”*

*(Lima, 1995:23)*

Para esta investigação, após a delimitação da problemática da transição/inserção sócio-profissional, perfilou-se um intrincado de questões iniciais, que se constituíram como o motor impulsionador deste estudo, a partir das quais se delinearão os objectivos, como passos norteadores de todo o desenvolvimento teórico-conceitual, numa primeira fase e, posteriormente, do delineamento metodológico e processual, assim como na obtenção e interpretação dos resultados. A importância e as precauções a ter, na definição dos objectivos, justifica-se sobremaneira, porque percorrem, numa dimensão de transversalidade, todo o estudo, em todas as suas fases.

Como antecâmara da definição de objectivos, desencadeou-se um conjunto de questões cujo contributo permitiram, posteriormente, delinear uma abrangente Questão de Partida. Dentre essas questões, destacam-se:

- Será que a formação inicial permite "apetrechar" adequadamente o jovem professor, concedendo-lhe as bases necessárias para desempenhar com mestria a função de professor, de acordo com as necessidades inerentes à exigência de uma prática docente, permitindo-lhe usufruir de condições de satisfação pessoal, profissional e sócio- profissional?

- Constituirá o primeiro ano de actividade docente um "*choque com a realidade*" ou, pelo contrário, tratar-se-á de uma transição "suave" da situação de aluno para a de professor?
- Em que aspectos é que os professores, em início de carreira, sentem mais facilidade e quais aqueles em que experienciam maiores dificuldades?
- Que tipo de Medidas estão (ou não) a desenvolver as Escolas de Formação Inicial relativamente à inserção sócio-profissional dos seus ex-alunos, a partir do momento em que concluem os respectivos Cursos?
- Deverá a Escola de Formação Inicial acompanhar/apoiar os alunos que formou, durante o(s) primeiro(s) ano (s) da sua actividade profissional? A partir de que pressupostos? Que tipo de apoio?
- Qual a atitude dos professores principiantes, face a um possível apoio e acompanhamento das instituições de ensino superior anteriormente frequentadas e/ou por parte das que existem na região onde estão a leccionar?
- Poderão os colegas (docentes) contribuir para uma melhor inserção sócio-profissional dos professores principiantes? Qual a melhor forma de operacionalizar esse contributo?
- Terão as Escolas Superiores de Educação conhecimento das necessidades reais e efectivas com que o professor se confronta, em início de carreira, assim como as dificuldades, problemas e angústias que é obrigado a enfrentar? Por que não desencadear então mecanismos preventivos e/ou de remediação, de forma a colmatar essas lacunas?

Apesar da dimensão, extensão e profundidade deste emaranhado de questões e conscientes da complexidade que envolve a sua abordagem, pretendeu-se não as descurar, ao longo deste estudo, antes tomando-as como linhas norteadoras, através da seguinte Questão de Partida:

- **Quais as concepções dos professores do ensino básico (1.º e 2.º Ciclo) e dos educadores de infância sobre o fenómeno da inserção sócio-profissional, perspectivada através dos docentes que se iniciam na**

**carreira docente e dos docentes cujo tempo de serviço não vai além dos cinco anos de serviço?**

Apesar do seu carácter abrangente, esta Questão de Partida permitiu a sua canalização para aspectos mais específicos que se prendem com os Factores Facilitadores e Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional, remetendo, igualmente, para o grau de importância atribuído a esses aspectos, assim como para a identificação de medidas susceptíveis de serem inseridas em Programas de Apoio e Acompanhamento aos professores, em início de carreira. Deste modo, a partir da Questão de Partida, parece conveniente especificar um pouco melhor:

**- Quais os aspectos em que os docentes sentem maiores facilidades e quais aqueles em que denotam maiores dificuldades, nos primeiros cinco anos de exercício da profissão docente, que factores e que grau de importância se interligam com esses aspectos facilitadores e obstaculizantes e que tipo de medidas podem ser desencadeadas para a melhoria da inserção sócio-profissional?**

Nas sociedades actuais, assiste-se, progressivamente, a uma dificuldade crescente de acesso ao mundo do trabalho e mesmo quando isso acontece, denota-se uma grande instabilidade, fazendo alternar quase consecutivamente emprego/desemprego, para além de um número crescente de papéis e funções que cada profissional se vê obrigado a desempenhar e para os quais não “recebeu” formação específica. Apesar desta constatação que se aplica, de muito perto, à actividade docente, onde também aí grassa uma elevada taxa de desemprego, vislumbra-se, igualmente, uma dificuldade de acesso à actividade profissional, nos que aí se pretendem inserir, após concluídos os respectivos cursos.

O conceito de inserção profissional está imbuído de novas e diferentes cambiantes, sendo que a expectativa de uma inserção profissional associada à estabilidade de emprego e à ascensão na carreira parece estar cada vez mais afastada. Embora com a consciência dessa realidade, pretendeu-se indagar sobre o modo como, de facto, se processa quer a transição do sistema escolar para o mundo do trabalho, ou seja, da situação de aluno para a de



profissional, quer o modo como decorre a inserção, na instituição de ensino e no Meio/Comunidade, dos profissionais de educação cujo tempo de serviço não excede cinco anos.

Tendo subjacente o fenómeno da inserção sócio-profissional aliado à identificação da problemática de partida e ao apuramento conceptual decorrente da pesquisa bibliográfica, tornou-se possível traçar, num primeiro momento, o objectivo geral deste estudo, desdobrado, por conseguinte, em objectivos específicos, numa perspectiva de melhor conhecer, analisar e compreender o fenómeno da inserção sócio-profissional. Assim, justifica-se a delineação do seguinte objectivo geral:

- **Conhecer as concepções dos professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) e dos educadores de infância e compreender como se processa a inserção sócio- profissional, perspectivada através dos docentes que estão a iniciar a sua actividade profissional e dos docentes cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos.**

Para melhor conhecer e compreender o fenómeno da inserção sócio-profissional, houve que circunscrever a área de pesquisa, o que contribuiu para a identificação dos aspectos em que os docentes sentem maiores facilidades e os que, pelo contrário, prefiguram maiores dificuldades, sob a designação, respectivamente, de Factores Facilitadores e de Factores Obstaculizantes. Para além da sua identificação, urge compreender a importância relativa atribuída a cada um desses Factores, quer pelos docentes que iniciam a sua actividade profissional quer pelos docentes cujo tempo de serviço não excede cinco anos de serviço, pelo que se definiu o seguinte Objectivo Específico:

- **Identificar os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional e compreender qual a importância atribuída a esses Factores, relativamente aos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e aos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional.**

Após a identificação dos Factores Facilitadores, assim como dos Factores Obstaculizantes, no contexto da instituição de ensino, na sala de aula e no Meio/Comunidade, pretendeu-se indagar se há ou não consensualidade de opinião entre os docentes, tomando como referencial algumas das características que distinguem os inquiridos, como seja, o sexo, a idade, o agregado familiar, o estado civil, o grau de ensino, o tempo de serviço, o tipo de escola, a situação profissional, a residência, entre outros, bem como o grupo profissional em que se integram (educadores de infância, professores do 1.º ciclo e do 2.º ciclo). Neste sentido, delineou-se um segundo objectivo:

**- Conhecer as representações dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, relativamente aos Factores Facilitadores e aos Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional, no sentido de compreender se há (ou não) diferenças significativas de opinião entre os docentes, tomando como referências as variáveis sócio-demográficas (sexo, idade, estado civil, tempo de serviço...).**

A resposta à questão sobre a existência (ou não) de relação (associação) entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes, por um lado e o fenómeno da inserção sócio-profissional, por outro, constituiu-se, igualmente, como preocupação deste estudo, aspecto que está consignado na definição do terceiro objectivo específico:

**- Compreender a relação (associação) que existe entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes e o fenómeno da inserção sócio-profissional, no caso dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional.**

Impõe-se ainda, neste estudo, que se ausculte a opinião dos inquiridos, em termos avaliativos, quer em relação à formação inicial quer ao seu próprio desempenho profissional quer ainda ao modo como decorre a inserção sócio-profissional, o que, por consequência, impende sobre o levantamento de medidas propiciadoras de uma mais

“adequada” transição do sistema escolar para o ingresso na actividade profissional, sobretudo, no caso particular, dos professores principiantes. Nesta perspectiva, procedeu-se à definição do quarto objectivo específico:

- **Identificar as Medidas Facilitadoras da inserção sócio-profissional e as áreas em que se inserem, no caso dos professores principiantes, ao longo do primeiro ano de actividade profissional, a partir das perspectivas dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de serviço.**

A finalizar este estudo, entendeu-se poderem estar reunidas, eventualmente, as condições para, de um modo sustentado, se proceder à apresentação de sugestões e/ou recomendações, junto das entidades responsáveis pelas questões educativas, quer a nível central, quer regional e local, pelo que se definiu o quinto e último objectivo específico:

- **Contribuir para o possível delineamento de políticas educativas e estratégias de inserção sócio-profissional, junto dos Órgãos centrais, regionais e locais da educação, incluindo as instituições superiores de Formação Inicial, as Escolas Básicas do primeiro e do segundo ciclo e os Jardins de Infância.**

Como síntese, pode afirmar-se que se pretendeu desenvolver este estudo, de forma sequencial, embora numa visão integrada e transdisciplinar, debruçando-se, num primeiro momento, sobre a identificação dos Factores Facilitadores e dos Factores Obstaculizantes quer ao nível da Formação Inicial, quer na Escola, na sala de aula e no Meio/Comunidade, bem como a sua importância relativa. Seguidamente, tornou-se necessário indagar sobre a existência de semelhanças ou diferenças de opinião entre os inquiridos, tomando como referencial as variáveis sócio-demográficas (sexo, idade, estado civil, agregado familiar, tempo de serviço, situação profissional, residência...). Posteriormente e, tendo em vista um mais completo conhecimento do modo como decorre a inserção, justificou-se aquilatar da existência (ou não) de relação (associação) entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes, por um lado e o fenómeno da inserção sócio-profissional, por outro.

## CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Reconhece-se, por um lado, que a educação tem de ser essencialmente formativa e não meramente informativa. Reafirma-se o valor da formação como factor de desenvolvimento dos países e do mundo. Consagra-se a formação como direito universal. Confirma-se o carácter sempre inacabado e, portanto, dinâmico da formação (...). Confessa-se que a formação ocorre na escola e fora da escola.”*

*(Alarcão, 1997:7)*

No mundo contemporâneo, em constante mutação, caracterizado por um acelerado processo de crescimento económico e um intenso avanço tecnológico, pela mundialização crescente da economia e do sistema financeiro, impõe-se, que a educação seja entendida como um trunfo indispensável, para a (con)vivência da sociedade, num ideal de paz, de justiça social, de liberdade e de fraternidade. Face aos desafios do futuro, a importância da educação não advém, no entanto, de uma mera aspiração de desenvolvimento e maturação das capacidades pessoais, nem como uma necessidade decorrente dos avanços tecnológicos e do crescimento económico, mas, fundamentalmente, como uma exigência intrínseca ao funcionamento do próprio sistema societal, de modo a fazer perdurar, de forma sustentada, os seus próprios mecanismos de auto-regulação. Deste modo, a educação é uma importante via conducente a um

*“desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”* (Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 1996:270)

Para além desta perspectiva à escala mundial, há uma visão mais restritiva de educação, com uma dimensão personalizada, ética e cultural que implica, necessariamente, o conhecimento de si mesmo, do meio ambiente, tal como o desenvolvimento de capacidades e competências, que permitam a cada indivíduo agir enquanto membro de uma família, cidadão ou entidade produtora. Neste âmbito, deve a educação do século XXI reflectir sobre o tipo de homem e de mulher que se deseja para o próximo século, de modo a englobar uma dimensão permanente do aprender a viver em conjunto, integrando três

outras aprendizagens fundamentais, como seja, o aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 1996).

Em Portugal, a educação está consignada na Constituição da República Portuguesa (Capítulo III, Artigo 73.º, Educação, cultura e ciência), como um direito que assiste a todos, sem excepção e que caminha a par com a cultura “*Todos têm direito à educação e à cultura*” (Constituição da República Portuguesa, Artigo 73.º, Ponto 1).

É ao Estado que compete a democratização da educação e a criação de condições adequadas para que seja difundida e assegurada uma educação “*realizada através da escola e de outros meios formativos*” (Constituição da República Portuguesa, Artigo 73.º, Ponto 2), sendo reconhecido o importante contributo da educação, não só, ao nível do desenvolvimento pessoal mas também do *modus vivendi* em comunidade, assim como, em termos do desenvolvimento da própria sociedade em que cada um se insere. Deste modo, pretende-se que a educação contribua para

*“a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.”* (Constituição da República Portuguesa, Artigo 73.º, Ponto 2)

As políticas educativas conscientes da importância atribuída (e a atribuir) à educação e à formação configuram-nas como áreas prioritárias porque

*“Da sua qualidade depende em parte significativa a sustentabilidade do desenvolvimento do País. A melhoria do nosso sistema de formação não é uma condição suficiente, mas uma condição indispensável e altamente favorável para o nosso desenvolvimento social.”* (Ministério da Educação, 1996:7)

A importância atribuída à educação e à formação é, igualmente, uma aposta dos países que integram a Comunidade Europeia, dado que para a Europa do futuro está reservado o papel de uma Europa pluricultural, da mobilidade, da competência e da educação e formação para todos, uma Europa aberta ao mundo e empenhada em novas formas de solidariedade e participação (Despacho Normativo N.º 63/91).

Face a uma sociedade que sofre transformações sucessivas, nos vários níveis da vida social (económico, cultural, político, tecnológico...), assiste-se a uma crescente consciencialização de que o binómio educação/formação desempenha

*“uma importância estratégica nos processos de desenvolvimento. Dele se espera que propicie o desenvolvimento de capacidades que permitam aos actores sociais a inserção num mundo onde impera uma complexidade crescente e, simultaneamente, a assumpção de um papel activo nos processos de mudança em curso.”* (Gonçalves, 1997:45)

Numa nova sociedade que está a emergir aos nossos olhos, a sociedade do século XXI, como sociedade da informação e do conhecimento, há que abordar os conceitos de educação e formação de forma dialéctica, pelo entrosamento de ambos e em que se torna difícil traçar fronteiras e/ou limites. A educação não é mais apenas função da escola e da família, como erroneamente, se pressupunha, mas caminha a par com a formação e processa-se em todos os ambientes em que o indivíduo se movimenta, constituindo todos eles locais de aprendizagem - de educação e formação. A educação não sendo função exclusiva da escola é aí, no entanto, que encontra um espaço, por excelência, para se desenvolver, posto que

*“Pensar Educação é, também, pensar Escola. (...) ora a escola é, por excelência, um espaço e um tempo em que o acto criador, que é a educação, acontece.”* (Teixeira, 1998:262)

A educação interessa a todos, é eminentemente social e, como instrumento de socialização é uma obra colectiva, quer de indivíduos, quer de grupos e instituições, reflectindo as ideologias e as crenças próprias de cada sociedade, com uma identidade própria, numa constante ligação entre o passado e o futuro, de modo a manter-se e a prospectivar a sua transformação (Dias, 1998). A educação, sendo de todos e interessando a todos, surge definida, à escala mundial, numa perspectiva inter-rácica e multicultural de vivência conjunta, de intercâmbio e de amizade entre os povos, com repercussões na vida de cada indivíduo, através do desenvolvimento da sua personalidade e dos direitos individuais. Nesta perspectiva, deve a educação

*“visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. E deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”* (Declaração Universal dos Direitos do Homem, Artigo 26.º, n.º 12)

A educação, embora numa perspectiva mais estrita, é entendida como algo que não pode ser ensinada, mas que advém de uma relação entre educador e educando e se baseia num relacionamento aberto, espontâneo e imbuída de afectos, sendo considerada como

*“um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e com os outros educadores, mas a acção educativa deve sempre basear-se na relação espontânea, afectiva e instintiva (...). A educação não é uma matéria que se ensine, mas uma atitude que reflecte o confronto das vivências do educando que fomos, com as do educador que pretendemos ser.”* (João dos Santos, 1982, citado por Eanes, 1998).

No mundo contemporâneo, é cada vez maior a importância que se atribui à educação e esse reconhecimento tem vindo, progressivamente, a ganhar forma, surgindo, amiudadas vezes, associada à formação, a qual é evocada em contextos diferenciados (formação inicial, formação contínua, formação profissional, formação em contexto de trabalho, formação em alternância, formação alternada, formação especializada), sendo, igualmente, conotada com a ideia de continuidade no tempo, designada como educação e formação permanente e ao longo da vida.

A formação, em sentido amplo, surge numa perspectiva de formação global, nas suas vertentes pessoal, científica, cultural, cívica, técnica, prática e outras e que se estende a todos, sem excepção, em situação de igualdade de oportunidades e no respeito pelas capacidades e pelas diferenças de cada um, de molde a que cada indivíduo se torne um ser activo, participativo, consciente dos seus direitos e deveres, com plena integração numa sociedade cuja (re)construção depende também de si. Deste modo,

*“educar e formar é criar hábitos, é levar a que se adquiram usos e costumes. É fazer com que alguém pertença, por identificação a uma comunidade, a uma cultura. É agir sobre a maneira de ser e o carácter. É transformar a natureza humana, aquilo que somos quando nascemos, por*

*forma a que se comporte conforme aos usos e costumes.” (Silva a), 1997:172)*

*“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Lei N.º 46/86, Artigo 2.º, Ponto 5)*

Quer a educação quer a formação têm de ser entendidos, de uma forma abrangente, sabendo-se que caminham de mãos dadas porque educar é formar e formar pressupõe educar, num contínuo processo de socialização, de integração do indivíduo na vida activa, como cidadão de pleno direito, na sociedade. Do mesmo modo, a educação e a formação global dos indivíduos, numa perspectiva de educação permanente ao longo da vida, constitui um desafio de mudança que se impõe, de forma crescente, às populações, a nível individual e colectivo e aos dirigentes políticos. A este propósito, afirma-se que

*“A educação é um processo contínuo, ininterrupto “do berço ao túmulo”, e ao longo do qual o indivíduo desenvolve o seu conhecimento, as suas aptidões de comunicação e a sua capacidade de aprendizagem (...) Cada um, seja qual for a sua idade e a sua situação, pode preparar-se para enfrentar a mudança e encarar os desafios do século XXI.” (E.R.T, 1995:15)*

Por seu lado, a formação que prepara para o exercício de uma profissão é, amiudadamente, encarada como uma vertente específica, no âmbito da formação, que incide a sua acção na aquisição de um conjunto de competências, de cariz científico, técnico e tecnológico e que possibilitam ao indivíduo a sua integração na função que vai desempenhar. No entanto, esta perspectiva tende, cada vez mais, a ser abandonada e ultrapassada, sendo atribuída à formação, mesmo a que tem em vista o desempenho de uma profissão, um papel cada vez mais abrangente, globalizador e, portanto, menos funcional.

A complexidade crescente da sociedade contemporânea, as alterações que se sucedem e as rápidas transformações a que se assiste geram, em cada decénio, mudanças significativas, tendentes a transformar as estruturas educativas, de modo, muitas vezes, insuspeitado, o que é revelador do carácter perene de uma concepção de formação assente na aquisição de



conhecimentos e técnicas, em sentido estrito, considerados como necessários para um desempenho eficaz.

O avanço das tecnologias de informação, a globalização, a mundialização e a (con)vivência na "Aldeia Global" colocam novos desafios e exigências aos cidadãos, quer em termos de educação e de formação, quer a nível da sua própria mobilidade e flexibilidade, no mercado de trabalho, obrigando-os a desempenhar um leque diversificado de funções, ao longo da vida.

Daí a necessidade de enfatizar e de aproximar a educação e a formação da(s) nova(s) realidade(s), esbatendo cada vez mais as fronteiras entre os saberes, numa perspectiva de ensinamentos de "banda larga" que permitam ao indivíduo "aprender a aprender", numa constante atitude de auto-aprendizagem e auto-formação. Nesta perspectiva de educação de banda larga, torna-se imperioso que cada professor se forme para a globalidade das situações educativas e não para esta ou aquela em particular, ou seja, uma educação que

*“desenvolva as atitudes, as capacidades, as competências das pessoas; que as forme, não que as “encha” com informação que rapidamente se torna obsoleta; que as ensine a aprender e a aprender em ordem à globalidade de seu ser e das suas responsabilidades cívicas.”* (Silva, 1997a:43)

*“se o fim da educação deve ser o desenvolvimento humano, vamos ter de pugnar por uma sociedade e uma escola pluridimensionais e, por conseguinte, pela necessidade de formar profissionais competentes, não no sentido em que serão apenas aptos para isto ou para aquilo, mas aptos em termos gerais, isto é, capazes de lidar eficazmente com toda a realidade circundante.”* (Simões e Ralha Simões, 1991; citado por Simões e Ralha Simões, 1997: 53)

É, a partir da década de 70, que a formação se começa a delinear num contexto de formação permanente, possibilitando a cada indivíduo uma sólida formação geral que lhe permita fazer face a evoluções constantes e a mudanças contínuas. É, neste contexto, que se processa a adaptação à mudança, à flexibilidade e à mobilidade, sendo cada indivíduo capaz de gerir, prever, dominar, compreender, planear e avaliar as novas realidades com que se vai confrontando.

O conceito de educação e formação ao longo da vida parece reunir alguma unanimidade e afirmar-se, consensualmente, como a chave de entrada no século XXI, identificado como o

século da informação, do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida. A importância da educação e formação ao longo da vida, alvo de uma revitalização crescente, nos últimos tempos, mereceu, por parte da União Europeia o seu reconhecimento, tendo sido assinalado, através de comemorações, o ano de 1996, como “*O Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida*” (Alarcão, 1997:7). Além disso, reconhece-se e preconiza-se a sua importância e revitalização, no sentido da transformação da sociedade do conhecimento numa sociedade essencialmente educativa, ou seja,

*“fazer de cada europeu um empresário do conhecimento e de cada estabelecimento de ensino uma empresa do conhecimento representa o sonho da conversão da Sociedade de Informação numa autêntica Sociedade Educativa, na qual tudo e todos aprendem em permanência.”* (Carneiro, 1997:5)

Este conceito de aprendizagem ao longo da vida obriga, necessariamente, a que os sistemas de educação e de formação, mais especificamente os de educação e formação inicial, sejam responsabilizados, no sentido de incutir nos “futuros professores” o gosto de aprender, o aprender a aprender e a necessidade de aprender em permanência. Do mesmo modo, há que proporcionar, igualmente, aos indivíduos inseridos no mundo do trabalho, condições facilitadoras do acesso à formação, sabendo-se que os países de maior progresso social e económico são precisamente os que detêm uma população mais escolarizada e cujos recursos humanos são detentores de uma maior qualificação profissional. Torna-se necessário que a formação de professores se prospecte em torno do desenvolvimento profissional

*“ao longo e ao largo da vida, sem descuidar a distinção entre formação e aprendizagem. Aprende-se, estudando; aprendemos ensinando. Um life long learning e também um life wide learning;”* (ARIPESSE, 2001)

Não basta, no entanto, que o sistema de educação e formação inicial prepare para uma aprendizagem permanente, torna-se necessário traçar uma trajectória individual de formação, de modo a que cada indivíduo seja capaz de gerir o seu percurso formativo ligado ao seu próprio percurso profissional. Toda a educação e a formação deve ter subjacente um processo de desenvolvimento individual que não se compadece com uma

aquisição rotineira de conhecimentos e de estratégias mas sim com o desenvolvimento de capacidades de processamento, de diagnóstico, de decisão, de avaliação de processos, de reformulação de projectos, de empenhamento e de busca de um percurso individualizado.

A importância da formação ao longo da vida e a mudança científica e técnica, num mundo em permanente evolução, obriga a uma actualização permanente, quer dos jovens quer dos que se encontram no mundo do trabalho, o que faz repensar as relações entre a escola e o mundo do trabalho, fundamentalmente a três níveis (Alarcão, 1997):

- Aprender a aprender – actualmente é impensável que alguém saia da escola e permaneça toda a vida com o nível de conhecimentos que lá adquiriu, ou cada ser humano é capaz de se actualizar ou é excluído. Este facto obriga a que a escola se questione também sobre o seu papel e seja capaz de preparar de molde a que cada um, durante a sua vida activa, se vá formando e educando. Daí a necessidade de uma educação de banda larga que actue não só ao nível dos conhecimentos mas também ao nível das atitudes.
- A escola prepara e dá conhecimentos gerais, mas não responde às necessidades do mundo do trabalho. Num mundo em constante mudança, há que acompanhar e preparar para essa mudança, devendo ser proporcionado um ensino mais lato e uma qualificação inicial, no sistema educativo.
- A integração no mundo do trabalho, para o qual a escola hoje não prepara. Torna-se necessário que a escola dê a conhecer aos jovens os seus direitos, a realidade associativa com que se vão defrontar, incluindo a realidade sindical, tal como a realidade da sua empresa. À saída da escola, deveria seguir-se uma entrada no mundo do trabalho, o que assim não sendo, contribui para que haja uma desvalorização profissional aliada a uma maior dificuldade de evolução na carreira profissional.

Esta perspectiva parece inserir-se no relatório da UNESCO que identificou quatro grandes pilares para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser, o que quer significar que a pessoa em formação se desenvolve no saber e no saber-fazer, mas, igualmente, na sua capacidade de conviver com os outros e de ser humana (Alarcão, 1997).

Todavia, a preocupação da educação ao longo da vida não pode nem deve ser preocupação exclusiva dos mais jovens

*“sob pena de termos amanhã uma população adulta excluída de aprendizagem e de qualificação. Assim, a educação ao longo da vida faz parte do processo de passagem de uma sociedade de base industrial a uma sociedade do conhecimento.” (Coelho, 1997:12)*

Na educação, em geral e na profissão docente, em particular, a par de outros grupos profissionais e noutros subsistemas sociais, os tempos actuais são de alguma inquietude e até de desorientação, porque

*“vivem-se tempos de incerteza e de desordem, de crise. Mas, como afirma Morin no seu contributo para uma compreensão deste último conceito, a crise é um momento indeciso e ao mesmo tempo decisivo, pois é na medida em que há incerteza que passa a haver possibilidade de acção, de decisão, de mudança, de transformação.” (Teodoro, 1994:71)*

A formação tem de ser encarada como um processo de construção que se faz ao longo de um percurso, cujas componentes principais estão relacionadas entre si e se resumem a um pequeno número, tal como tem a ver com os sujeitos, as tarefas, os conhecimentos, os métodos, as estratégias, os materiais, os equipamentos e os contextos. Sem as pessoas que pensam, sentem, agem e se comportam não é possível conceber, organizar e realizar nenhum plano de formação, do mesmo modo que não é possível pensar os processos de formação sem atender aos conteúdos, às estratégias, aos meios, aos contextos e também não é possível se não se perceber como é que estas diferentes componentes se articulam e se desenvolvem como um todo que se constrói, desconstrói e reconstrói. (Tavares, 1997). Nesta perspectiva, há que conceber o processo formativo como

*“uma situação privilegiada para a implementação de estratégias que proporcionem aos indivíduos meios para a aquisição das indispensáveis perspectivas pessoais, quer em relação à profissão quer em relação à sociedade, e, também como algo que integre, enquanto ponto de partida, o estudo das representações/percepções que os profissionais devem ter de si próprios e do seu percurso profissional.” (Simões, 1997:52)*

Além disso e face à evolução das sociedades contemporâneas e às mudanças sucessivas a que se assiste, surge a necessidade crescente das populações e dos seus trabalhadores serem

*“altamente qualificados, capazes de promoverem e de dominarem o progresso científico e tecnológico. O crescimento constante do elemento intelectual no conjunto das actividades sociais está a impor uma formação inicial e permanente de nível cada vez mais elevado para o conjunto dos cidadãos.”* (Teodoro, 1994:7)

De acordo com o Plano das Declarações de Princípio da UNESCO-OIT, a concepção de educação surge associada à formação pessoal e profissional, sendo remetida para o professor e para cada um de nós, em particular, a responsabilidade da sua própria formação e evolução pessoal e profissional, posto que

*“o progresso da educação depende, em grande parte, das qualidades e competência dos professores em geral, bem como das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada um em particular.”* (UNESCO-OIT, 1966; citado por Teodoro, 1994:63)

A formação de professores, por seu turno, assume-se como uma formação diferenciada por ser uma formação múltipla, ou seja, uma formação em várias vertentes, simultaneamente, académica, pedagógica, pessoal e social e, de um modo concomitante, uma formação de formadores, o que influi no isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e as suas práticas profissionais. O carácter isomórfico que caracteriza este tipo de formação deverá ter repercussões nas actividades que os professores desenvolvem com os seus alunos, proporcionando-lhes, igualmente, situações de vivência de autonomia progressiva, de capacidades de pesquisa e de auto-aprendizagem.

A formação de professores parece apontar, cada vez mais, para uma formação que, numa perspectiva construtivista do ensino, reserva ao professor um papel activo na sua própria formação e, simultaneamente, tende a criar o desejo de cada um investir na auto-formação, dando-lhe condições para a sua autonomização progressiva. Nesta concepção, a área da formação de professores é perspectivada numa visão da educação permanente que abre novos caminhos de mudança e novas maneiras de pensar a actividade docente, no plano do desenvolvimento humano e profissional.

Toda a prática profissional do professor deve assentar numa perspectiva reflexiva, ou seja, o professor tem de se assumir como um crítico reflexivo, o que remete, igualmente, para a criação, nas escolas, de espaços de (auto)formação participada, de modo a que a formação

de professores seja encarada como uma formação centrada no terreno profissional (Nóvoa, 1992a).

Há que valorizar mais os percursos de formação e incentivar os próprios professores a ser protagonistas, no seu próprio processo de formação, numa lógica de acção, investigação e reflexão, sendo, do mesmo modo, fundamental que

*“a formação assuma uma dimensão mais reflexiva, tenha uma feição mais cooperada, seja portadora de uma cultura mais democrática que saiba simultaneamente valorizar a componente científica e a formação pedagógica, mas também a formação cultural, essencial para o exercício pleno da cidadania e da profissão docente.”* (Sarmento, 1996:64)

Nesta perspectiva, deve a formação de professores assumir uma importância essencial para a preparação de profissionais reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, onde se destaque o valor da prática como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor, sabendo desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e de intervir, de forma activa, na sociedade vigente e sendo capazes de resolver, de forma autónoma, os seus problemas e de superar as suas próprias dificuldades de aprendizagem (Pimenta, 1999).

O professor reflexivo que se pretende pôr em prática, numa perspectiva construtivista do ensino, pressupõe uma atitude de abertura de espírito a si próprio, aos outros e às suas ideias, num sentido de responsabilidade pessoal e empenhamento, mas pressupõe, igualmente, uma análise das condições éticas e políticas da própria prática. Neste sentido, o professor reflexivo deve ser capaz de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática de reflectir sozinho e em conjunto, na acção e sobre ela, desenvolvendo a consciência crítica sobre a escola como espaço de prática e não apenas a sala de aula, mas, igualmente, sobre as relações entre a escola e a comunidade e ainda as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. Por outro lado, a formação do professor conducente ao desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva supõe

*“que este assuma atitudes investigativas sobre si mesmo e sobre a prática que implementa, entendendo-a mais como uma situação problemática, mediante uma reflexão constante que lhe permita encontrar as soluções adequadas para os problemas que enfrente.”* (Pacheco, 1993:349)

Nestas novas perspectivas de modelo de professor, são, cada vez mais prementes, as necessidades de formação dos professores, a par de uma sociedade que evolui a um ritmo vertiginoso, em que a escola vive em permanente concorrência com o mundo aliciante que existe fora dela e que, frequentemente, se designa por “escola paralela”. Além disso, a massificação do ensino e a conseqüente generalização de uma educação para todos possibilitou uma igualdade de oportunidade de acesso a todas as crianças oriundas dos diferentes grupos sócio-culturais e das mais diversificadas etnias, tendo-se assistido a mudanças profundas e a uma escolaridade que abrange a quase totalidade das crianças, posto que,

*“en los últimos veinte años hemos pasado en todos los países de Occidente, de tener un sistema de enseñanza diseñado para una educación de élite, a tener un sistema de enseñanza masificado; al que no sólo accede el cien por cien de la población infantil, sino que se mantiene en él, obligatoriamente, durante largos años. (Esteve, 1998:12)*

Esta igualdade de oportunidades de acesso fez-se, no entanto, acompanhar de uma igualdade de tratamento dentro da escola, conjuntamente com a aplicação de idênticas estratégias de ensino/aprendizagem, o que *“significa, pelo contrário, muito provavelmente, a obtenção de uma desigualdade ao nível da distribuição de sucessos/insucessos.”* (Perrenoud, 1984, Cortesão e Torres, 1994; citados por Cortesão, 2000).

Do mesmo modo, as sociedades contemporâneas colocam, de uma forma muito premente, novos e apaixonantes desafios aos sistemas de ensino, às escolas, aos professores, aos jovens (Teodoro, 1994):

- um primeiro desafio, comum à maioria dos sistemas de ensino, consiste em evitar o isolamento institucional da escola, o que pressupõe a existência de soluções para a transição escola/meio profissional e uma concentração de meios que a escola presentemente não possui;
- um segundo desafio respeita à capacidade da escola ultrapassar o dilema entre a defesa da meritocracia e do igualitarismo. A escola tem de ser capaz de garantir a igualdade de acesso ao ensino mas também a igualdade de sucesso dos resultados, o que obriga a uma diversidade de respostas educativas.

- Um terceiro desafio prende-se com a urgência em definir as tarefas e os objectivos da escola, nas sociedades modernas. Torna-se necessário que se reforce o papel da escola, na formação global dos jovens e se privilegiem os conhecimentos de base, diferenciando o seu papel do de outras instituições como seja a família, os media ou as organizações culturais.

A importância da formação de professores e a sua valorização pessoal e profissional é reconhecida por permitir uma qualificação do corpo docente e uma melhoria das funções, posto que

*“na modernização da educação portuguesa, a valorização social e profissional dos educadores, determinando a melhoria qualitativa do exercício da função docente, reveste primordial importância.”* (Decreto-Lei n.º 409/89)

Nesta valorização social e profissional, assumem particular importância as políticas educativas que *“são determinantes na valorização da profissão docente (...) na própria construção ou formação da profissão.”* (Teodoro, 1994:69). Uma valorização da profissão docente tem de passar, obrigatoriamente, por uma valorização significativa do estatuto material e profissional dos professores, de modo a permitir uma estabilidade profissional, uma independência económica condigna e uma elevação do seu status social. Dar estabilidade profissional e melhorar as condições de trabalho dos professores é também uma condição da mudança educativa.

Face a uma crescente necessidade de valorização profissional e social da profissão docente bem como aos novos desafios que se colocam, pela mudança de perspectiva dos conceitos de educação e de formação e de formação de professores, torna-se imperioso e urgente

*“repensar não apenas o ensino e a escola, mas sobretudo, toda a educação, o acto educativo, as noções mesmas de educador e de educando, eis uma das tarefas urgentes, inadiáveis, que maior esforço requerem, da nossa pertença no nosso tempo” (...)* *senão obra comum de todos os participantes no processo educacional – pais, professores e alunos, mas também (...) o conjunto dos cidadãos conscientes”* (Godinho, 1998:14)



## II. I – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

*“ O Sistema Educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, autónomos e solidários.”*

*(Lei n.º 46/86, Art.º 2, Ponto 4)*

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E), designada por Lei n.º 46/86, estabelece o quadro geral do sistema educativo português, tendo por âmbito geográfico a totalidade do território português, ou seja, o continente e as regiões autónomas, sendo extensivo também aos países e/ou locais onde haja comunidades de portugueses, cuja definição recai no

*“ conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”* (Lei n.º 46/86, Artigo 1.º, Ponto 2)

A organização e coordenação de toda a política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, é da responsabilidade do Ministério da Educação, constituindo o sistema educativo português o principal referencial das políticas educativas e dos valores que a acção educativa pretende veicular.

A implementação do sistema educativo português apresenta, como principal objectivo, a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários, com capacidade de reflexão e de intervenção, no meio social em que se integram, com um desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade e capazes de valorizar a dimensão humana do trabalho, numa perspectiva de garantir a todos os cidadãos, sem excepção, uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (Lei n.º 46/86).

A organização do sistema educativo, expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), assenta num conjunto de onze princípios, sabendo-se que os grandes domínios que orientam a acção do sistema educativo português expressam o direito constitucional à educação e o dever do Estado em promover a democratização da educação, tal como lhe incumbe criar as demais condições para que a educação seja realizada através da escola e de outros meios formativos, de modo a contribuir para o desenvolvimento da personalidade,

para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (Constituição da República Portuguesa, Artigo 73.º).

Dos onze princípios consignados (Lei n.º 46/86, Artigo 3.º), parece importante realçar os seguintes:

- *"Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; "* (Lei n.º 46/86, Artigo 3.º, alínea b)

- *"Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; "* (Lei n.º 46/86, Artigo 3.º, alínea e)

Para a consecução destes princípios gerais, o sistema educativo está organizado em três subsistemas diferenciados e com finalidades próprias: a educação pré-escolar, a educação escolar ou formal e a educação extra-escolar. No primeiro caso, a educação pré-escolar, considerada como complementar da acção educativa da família, destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos) e é assegurada por profissionais de educação específicos: educadores de infância. É facultativa a frequência da educação pré-escolar, no entanto, mesmo não fazendo parte da escolaridade obrigatória, pode ser configuradora de uma nova educação básica, numa perspectiva de educação sequencial e articulada.

A educação pré-escolar tem, nos últimos anos, merecido uma maior atenção, por parte das entidades governativas, critério que advém das recomendações que, a esse nível, têm sido feitas pela União Europeia, além disso,

*" face às actuais necessidades económicas e sociais, o papel da educação pré-escolar merece uma atenção particular. A importância crítica da educação pré-escolar e a necessidade de profissionais altamente qualificados nesta área são sobejamente reconhecidas e apoiadas pelos dados da investigação científica. "* (Portugal, 1997:86)

A educação pré-escolar assenta num conjunto de objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e cuja configuração advém de um leque variado de conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. Dentre os objectivos definidos para a educação pré-escolar, destacam-se os seguintes:

- *"Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;"* (Lei n.º 46/86, Artigo 5.º, Ponto 1, alínea a)
- *"Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade,"* (Lei n.º 46/86, Artigo 5.º, Ponto 1, alínea e)

A educação escolar, por sua vez, compreende os ensinos básico, secundário e superior, tal como integra modalidades especiais e inclui também actividades de ocupação de tempos livres. As modalidades especiais que integram a educação escolar têm a ver com a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância e ainda o ensino da língua e cultura portuguesas no estrangeiro.

A organização da educação escolar, em termos curriculares, apresenta, como principal objectivo, a promoção de uma equilibrada harmonia, quer no plano horizontal quer vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.

A obrigatoriedade do ensino básico é uma realidade, no actual sistema educativo português, ou seja, *"O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos."* (Lei n.º 46/86, Artigo 6.º, Ponto 1), sendo ao Estado que, na realização da política de ensino, incumbe *"Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito"* (Constituição da República Portuguesa, Artigo 74.º, Ponto 2, alínea a). Não basta, no entanto, assegurar o direito e as condições de acesso a esse ensino há que promover o sucesso escolar porque *"Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar."* (Constituição da República Portuguesa, Artigo 74.º Ensino).

O ensino básico insere-se no quadro de uma formação apelidada de *universal*, por ser abrangente de todos os indivíduos, *alargada* por ser extensiva a nove anos de escolaridade e *homogénea* por não estabelecer vias diferenciadas, nem opções prematuras, susceptíveis de criar discriminações. A definição de ensino básico é explicitada por um conjunto de princípios constantes na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que têm a ver, entre outros aspectos, com:

- *"Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;"* (Lei n.º 46/86, Artigo 7.º, alínea a)

- *"Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;"* (Lei n.º 46/86, Artigo 7.º, alínea b)

No ensino básico, o ingresso das crianças faz-se aos 6 anos de idade e a obrigatoriedade de frequência cessa aos 15 anos, de modo a garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e compreende três ciclos articulados: o 1º Ciclo, com a duração de quatro anos (1º, 2º, 3º e 4º), o 2º Ciclo compreende dois anos (5º e 6º) e o 3º Ciclo composto por três anos (7º, 8º e 9º). A articulação entre ciclos caracteriza-se por uma sequencialidade progressiva, de modo a que cada ciclo de ensino complete, aprofunde e alargue os conhecimentos anteriores, numa perspectiva de unidade global do ensino básico, exigindo-se que cada um destes ciclos contribua para o alargamento do ciclo anterior, como um processo formativo eminentemente integrado, procedendo-se, desta forma, à definição de objectivos gerais para o ensino básico e não por ciclo, a fim de evitar a compartimentação e a ruptura.

O primeiro ciclo do ensino básico desenvolve-se, ao longo de 4 anos e é destinado aos grupos etários dos 6-9 anos de idade. Durante todo o ciclo, um só professor é titular de um grupo-classe e é responsável pelo ensino das disciplinas básicas. Pode ser coadjuvado por um outro professor para as actividades educativas complementares (música, educação

física, educação musical e uma língua estrangeira). Geralmente, as classes acolhem alunos do mesmo nível etário, podendo, no entanto, agrupar alunos de idades diferentes.

O segundo ciclo do ensino básico, por sua vez, repartido por dois anos, admite todos os alunos que terminam o primeiro ciclo. Trata-se de um ensino subdividido em áreas multidisciplinares e em que cada disciplina é leccionada por um professor especializado. Por fim, mas ainda fazendo parte do ensino básico, encontra-se o terceiro ciclo que acolhe alunos dos 12 aos 15 anos. Por sua vez, o ensino secundário engloba um conjunto de três anos (10º, 11º e 12º) e constitui-se como o patamar a que têm acesso os alunos que concluem, com êxito, o ensino básico.

O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico, aos quais têm acesso os indivíduos habilitados com um curso secundário ou equivalente. O ensino universitário *"visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais"* (Lei n.º 46/86, Artigo 11.º, Ponto 3) enquanto que o ensino politécnico

*"visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior (...) e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais."* (Lei n.º 46/86, Artigo 11.º, Ponto 4).

O ensino superior universitário realiza-se em universidades e o ensino superior politécnico, por sua vez, em escolas superiores especializadas nos domínios da educação, da tecnologia, e das artes, entre outros.

No que concerne à educação extra-escolar, esta integra as actividades de alfabetização, numa perspectiva de educação permanente, de modo a permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, como complemento da formação escolar ou na ausência dela, de forma a assegurar a continuidade da acção educativa.

Relativamente aos educadores de infância e aos professores do ensino básico, a sua formação para o desempenho da função docente, assenta num conjunto de princípios gerais constantes na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) em que são definidos os diferentes tipos de formação a conceder a estes profissionais. Para o exercício da função

docente, quer os educadores quer os professores, usufruem de uma formação inicial de nível superior, com o propósito de lhes proporcionar

*"a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função"*  
(Lei n.º46/86, Artigo 30º, Ponto 1, alínea a).

Na educação pré-escolar, as orientações e as actividades pedagógicas são da responsabilidade dos educadores de infância, enquanto que a docência, em todos os ciclos e níveis de ensino, é assegurada por professores que possuem uma formação profissional específica, isto é, que estão devidamente habilitados para aquele(s) grau(s) de ensino.

A formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º e do 2.º Ciclos do ensino básico realiza-se nas Escolas Superiores de Educação, podendo, igualmente, realizar-se nas Universidades, que atribuem os mesmos diplomas. As Universidades detêm, no entanto, a exclusividade de formação dos professores do 3.º Ciclo e do ensino secundário.

Nestas instituições de ensino, os educadores de infância e os professores frequentam cursos específicos que lhes possibilitam a aquisição de uma determinada formação profissional, certificada através de um diploma que confere habilitação para o exercício da docência.

A duração e o nível de formação dos professores varia de país para país, no entanto, Portugal, ao aderir à Comunidade Europeia, tomou a decisão, de, a exemplo de países como a Grécia, Espanha, França e Reino Unido, alargar a prática de uma formação de tipo universitário, com a duração de quatro anos, tal como aconteceu com a formação dos educadores do nível pré-escolar que transitou de três para quatro anos, passando a conceder o grau académico de licenciatura.

## I.2 – MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Numa sociedade em mudança, como a nossa, a dinâmica de formação dos professores e educadores tem de ser aquela que lhes permita adaptarem-se às mudanças e reverterem-se face ao imprevisto. (..) a formação visará formar pessoas abertas à mudança...”*

*(Cró, 1998:28)*

A formação de professores do 1.º Ciclo, do 2.º Ciclo e educadores de infância, conforme o consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), está a cargo das Escolas Superiores de Educação e das Universidades, enquanto que a qualificação para a docência, no 3.º Ciclo e ensino secundário, é da exclusiva responsabilidade das Universidades. Actualmente, todos os cursos de formação de professores do ensino básico e educadores de infância concedem o grau académico de licenciatura.

Os vários cursos de formação de professores ministrados no ensino superior, tal como os respectivos Planos Curriculares, são elaborados e aprovados pelas próprias instituições, ao abrigo da autonomia de que gozam, o que contribui para a diferenciação de cursos e respectivos programas de escola para escola, embora todos eles sejam previamente alvo de reconhecimento pelo Ministério da Educação, no sentido de qualificarem para a docência.

Todavia, os cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário dispõem de uma determinada estrutura que, obrigatoriamente, deve incluir:

- “a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;*
- b) Uma componente de ciências de educação;*
- c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.” (Lei N.º 344/89, Capítulo II, Artigo 15.º, Ponto 1)*

De uma maneira geral, os cursos de formação inicial de professores englobam duas componentes, uma relativa às Ciências da Educação, como sejam, as disciplinas de Psicologia, Sociologia, Metodologias, História da Educação, Filosofia da Educação, Desenvolvimento Curricular, Teoria Curricular, entre outras, e uma componente relativa à prática pedagógica. A componente pedagógica, no caso do ensino superior politécnico,

decorre, ao longo do Curso, sobretudo, nos primeiros anos, sob a forma de análise e observação de aulas, em escolas do 1.º e do 2.º Ciclo e em Jardins de Infância e nos anos subsequentes, em práticas de leccionação, sob supervisão, por parte dos docentes da instituição de ensino superior que têm, igualmente, a seu cargo a observação de aulas.

No caso das Universidades, esta situação altera-se completamente, pois o último ano do curso corresponde, na íntegra, ao início da prática “profissional” (estágio pedagógico), cabendo ao “futuro professor” a responsabilidade de leccionar uma turma auferindo um vencimento, por parte do Ministério da Educação. A avaliação desse estágio é da responsabilidade de um ou mais professores da instituição de formação, a quem compete a supervisão e o apoio científico-pedagógico e de um professor da escola onde se realiza o estágio (orientador) pertencente ao mesmo grupo disciplinar e nomeado pelos serviços centrais de educação.

Contrariamente ao que acontece com os alunos do ensino superior politécnico, presentemente, os alunos das Universidades contactam com as escolas e com as situações reais de ensino, no último ano do seu Curso, situação que decorre da última reestruturação dos cursos de formação inicial de professores, em 1980.

Relativamente aos modelos de formação inicial de professores, existem classificações diferentes conforme os autores, muito embora haja, entre eles, aspectos comuns. Assim, são considerados três modelos de formação: integrado, sequencial e bi-etápico (Couto, 1998), enquanto que uma outra classificação aponta para a existência de quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado (Formosinho, 1986; citado por Pacheco, 1993). Baseado essencialmente nesta última classificação, surge a identificação de três sistemas (e não modelos, como o autor faz questão de sublinhar) de formação, em Portugal: sistema teoricista e empiricista, sistema sequencial e sistema integrado (Pacheco, 1993).

O sistema teoricista e empirista corresponde sobretudo às licenciaturas das Faculdades Clássicas e tem sofrido alterações nas designações que lhe têm sido atribuídas: estágio clássico, profissionalização em serviço e, mais recentemente, formação em serviço. Trata-se de uma formação teórica, nas ciências da especialidade, que o aluno adquire na Universidade e que possibilita a leccionação e, só decorridos alguns anos, é facultada a



oportunidade de regressar a uma instituição vocacionada para as ciências da educação para aí obter formação pedagógica. Este sistema, em tudo semelhante ao modelo sequencial, apresenta a diferença de estar desfasado no tempo e *“caracteriza-se por um processo tri-etápico em que o todo se consegue pela justaposição das partes e não pela sua integração.”* (Pacheco, 1993:351).

Este modelo, a nível dos processos de aquisição do saber, baseia-se nos pressupostos de que os conhecimentos “saber”, as competências “saber-fazer” e as atitudes “saber-ser” são adquiridos pelo próprio profissional, no decurso da sua experiência docente, o que corresponde à concepção que, só pela prática, se adquirem os conhecimentos, ou seja,

*“todas as práticas e atitudes se baseiam em ideias, conceitos e esquemas mentais e daí que todos os conhecimentos, “saber-fazer” e “saber-ser” possam ser ensinados teoricamente pelos académicos. Todos os conhecimentos assim aprendidos são facilmente transferíveis para a prática, pois que esta, na essência, se reconduz à execução de teorias, ideias, concepções”* (Formosinho, 1986:84-85; citado por Pacheco, 1993:351)

Com as sucessivas remodelações, na primeira década do século XX, passou a vigorar um plano curricular em que os primeiros três anos incidiam na preparação em matérias específicas, designada por cultura científica e, no último ano, uma preparação pedagógica através da frequência de várias cadeiras, sendo

*“muitos os temas versados e, pelo menos na teoria, era uma formação muito prática, tratando-se de um sistema de formação que estará na base do sistema sequencial.”* (Pacheco, 1993:354)

A partir do momento em que são criadas as Escolas Normais Superiores (1915/16), com novas reformas de ensino, passam a existir os Cursos compostos por uma parte teórica, em dois momentos diferenciados: nos primeiros três anos, com uma formação teórica, sobre as matérias básicas de ensino e um ano de matérias pedagógicas, da responsabilidade das Universidades e, simultaneamente, um momento de prática pedagógica confiada aos professores das escolas, o que indicia já um primeiro esboço do estágio.

Mais tarde, foram extintas as Escolas Normais Superiores (1930) e a preparação dos professores, sobretudo do ensino liceal e de determinadas disciplinas do ensino técnico

profissional, passou a ser constituída por duas partes: uma delas referente à cultura pedagógica, ministrada nas Universidades e a outra relativa à prática pedagógica, durante dois anos, que decorria em Liceus normais seleccionados, entendidos como escolas de preparação prática (Pacheco, 1993). Uma vez completado o estágio, mantinha-se a obrigatoriedade de realização do exame de estado.

Por volta dos anos setenta, assistiu-se a uma redução do tempo de formação de professores, por necessidades do sistema educativo que se via a braços com carências de professores e é, nesse momento, que surge o projecto da profissionalização em serviço, muito embora não tenha sido alterado o regime de formação de professores. É, neste sentido, que a formação de professores, por um lado, continua a ser teórica, ao nível da formação ministrada na Universidade e, por outro lado, empiricista, ao nível da prática pedagógica, a decorrer na escola.

No caso dos professores detentores de cursos que não habilitam directamente para o ensino, impõe-se que procedam à sua profissionalização, como complemento da formação obtida e que incide em duas componentes: uma em ciências de educação, a ministrar nas instituições de formação regionais e outra relativa ao acompanhamento da prática pedagógica, sendo dispensados, por motivos económicos, os docentes já detentores de seis anos de serviço docente.

Este modelo pode ser considerado como um prolongamento do sistema empiricista, dado conter, para todos os professores, um tronco comum de formação, relativo à componente teórica das ciências de educação e ainda por incluir também a integração da componente da prática pedagógica. Continua ainda em vigor, embora, teoricamente, não totalmente válido, para permitir profissionalizar o maior número possível de professores, em pouco tempo e com poucos encargos financeiros (Pacheco, 1993).

O modelo sequencial é o mais tradicional e é utilizado sobretudo nas Universidades, caracteriza-se, como o próprio nome indica, pela existência de uma determinada sequencialidade, isto é, primeiramente, são ministradas as disciplinas mais específicas que precedem as da formação pedagógica que, por sua vez, precedem a prática lectiva. Trata-se de um modelo de formação caracterizado pela

*“justaposição de conhecimentos e de práticas sem interação mútua e tendo como pressuposto principal a eficácia de cada instituição e de cada pessoa que assegura aquilo que sabe fazer melhor: os universitários a teoria e os professores das escolas secundárias, básicas e infantis a prática, cabendo a cada formando fazer a integração da teoria e da prática” (Formosinho, 1986; citado por Pacheco, 1993:370)*

Embora este modelo apresente evolução relativamente ao modelo empiricista, tendo ultrapassado a separação entre teoria e prática, não é menos verdade que se acentua a compartimentação entre a formação em ciências da especialidade, a formação pedagógica, correspondente à experiência de ensino na escola e ainda a formação psicopedagógica. Este modelo sequencial pode ser definido como

*“um tipo de formação que privilegia ou estabelece o primado da formação nas ciências da especialidade, geralmente designada de científica, sobre a formação nas ciências da educação” (Pacheco, 1993:371)*

Em algumas Universidades, este modelo está ainda em vigor, embora com alterações significativas, a nível curricular e com a duração de cinco anos, em que os três primeiros representam um tronco comum de especialização científica e os dois últimos anos representam uma escolha dos alunos, que optam pela continuação da especialização ou pela formação educacional (Pacheco, 1993). Neste último caso, para além da frequência a disciplinas específicas, na área das ciências de educação e uma monografia científica, existe também o estágio pedagógico, ao longo de um ano lectivo e correspondendo ao quinto ano do Curso. Nos casos em que a formação pedagógica é fornecida num curso diferente do que fornece a formação específica, designa-se esse modelo como sequencial bi-etápico.

Por sua vez, o modelo integrado surge com as mudanças de política de formação dos professores, através da reforma do sistema educativo, em 1973 e caracteriza-se pela simultaneidade da formação nas disciplinas específicas de ensino e na formação pedagógica, ao longo do curso e, por vezes, do primeiro ao último ano. Trata-se do modelo de formação de professores adoptado sobretudo pelas Licenciaturas em ensino, das Universidades Novas, em que se assiste à integração das ciências da especialidade e das ciências da educação, ao longo dos primeiros quatro anos e um estágio pedagógico, correspondente ao último ano do Curso. A estruturação deste modelo de formação

constituiu uma inovação, dado se ter procedido, pela primeira vez, à integração destas três componentes, na organização curricular de um curso de formação inicial de professores. O aspecto inovador advém da integração simultânea das componentes que

*“podem-se reduzir a três: o ramo científico do futuro ensino, o ramo das ciências da educação e o ramo da “pedagogia prática”, constituída por uma série de actividades que têm como função a integração profissional dos outros saberes.”* (Loureiro, 1977; citado por Pacheco, 1993:376)

Este modelo integrado apresenta, actualmente, consolidação, ao nível das Universidades Novas e Institutos Politécnicos que têm a seu cargo a formação de professores. No entanto, em vez da integração das três componentes e de uma efectiva participação dos vários professores das ciências da especialidade e das ciências de educação e dos professores das Escolas com a Universidade *“existe uma compartimentação, quase estanque, de três blocos de formação como que não fizessem parte de um mesmo projecto formativo.”* (Pacheco, 1993:398).

Este modelo de formação inicial integra as várias componentes curriculares e consta de duas fases que decorrem em simultâneo e em articulação: a formação teórico-prática e prática, na instituição de formação e a formação prática, nas escolas (Gimeno e Fernandez, 1980; citado por Pacheco, 1993). Na primeira fase, há uma formação teórica e teórico-prática que integra as componentes da especialidade e das ciências da educação e uma parte prática relativa à prática pedagógica, sob a forma de observação, sensibilização e contacto com o contexto escolar; na segunda fase, há um momento de prática pedagógica (estágio) supervisionada pela instituição de formação e por professores da escola onde essa prática decorre (Pacheco, 1993). É, numa perspectiva evolutiva, que decorre a prática pedagógica, sendo dada ao aluno a possibilidade de, progressivamente, ir contactando com a instituição escolar, até ao momento do desempenho e ao assumir de responsabilidades, na tarefa da leccionação.

Este modelo integrado está presente na estrutura dos novos Cursos e/ou das propostas de remodelação curricular dos que já existem, por parte das instituições formadoras, ao abrigo da autonomia que lhes confere o seu estatuto de ensino superior, muito embora tendo em consideração, as normas regulamentares que existem, a nível nacional.

No caso das Universidades, o estágio pedagógico que preenche, na totalidade, o último ano do curso, surge como o corolário da formação inicial e constitui o momento privilegiado em que o professor (ainda não profissional) se integra no mundo do trabalho docente. Na realidade, trata-se de entrar na profissão ainda como aluno, mas simultaneamente, já como professor, tendo de

*“cumprir todas as tarefas inerentes às duas situações vivendo uma ocasião de formação verdadeiramente excepcional, sem ser de exceção, uma vez que se confronta com os mesmos aspectos e exigências a que vai ter de dar resposta ao longo da sua carreira.”* (Couto, 1998:112)

Este estágio, como já se afirmou anteriormente, corresponde geralmente ao último ano (quinto) das licenciaturas em ensino, cabendo ao estagiário a responsabilidade total de docência da(s) turma(s) que tem a seu cargo e, usufruindo de remuneração adequada, para o efeito. O estágio pedagógico tem como principal objectivo o aperfeiçoamento dos estagiários na relação ensino-aprendizagem, na intervenção na escola e na relação com o meio, através da sensibilização para a autoformação contínua, no campo científico, psico-pedagógico, relacional e didáctico. Para além dos estagiários, com o estatuto de professores provisórios, existem outros elementos que constituem o núcleo de estágio, como seja o orientador da escola a quem compete assegurar a orientação pedagógico-didáctica diária e participar nas reuniões do núcleo de estágio e os orientadores da Universidade, estes últimos mais directamente ligados à disciplina a que o estágio respeita e às ciências de educação.

Este período de estágio, correspondente a um ano lectivo, constitui um importante momento de prática pedagógica, por permitir ao estagiário o ensejo de contactar, o mais possível, com situações próximas do real, inseridas num contexto rico em fontes de informação, capazes de despoletar situações de pesquisa e de procura de resolução de problemas, para além de conferir

*“aos jovens em formação a particularidade de desenvolver as atitudes de investigação e reflexão, numa situação contextualizada que pode funcionar como uma comunidade de aprendizagem”* (Zeichner, 1993; citado por Couto, 1998:667)

A importância do estágio pedagógico como uma “preparação”, o mais aproximada possível à realidade docente, bem como um adequado apoio e acompanhamento, durante esse percurso, pode desencadear uma perspectiva de maior confiança e dedicação, ao longo da carreira docente, sendo considerado,

*“uma actividade integrada que visa, fundamentalmente, o aperfeiçoamento dos estagiários: a) na relação ensino-aprendizagem; b) na intervenção na escola; c) na relação com o meio, através da sensibilização para uma autoformação contínua nos campos científico, psico-pedagógico, didáctico e relacional”* (Despacho n.º 103/78)

O modelo mais comumente utilizado no Ensino Superior Politécnico é o modelo integrado e diz respeito fundamentalmente aos cursos de formação de professores e de educadores de infância. Este modelo tem merecido críticas pela falta de articulação entre as disciplinas e a preparação pedagógica e por não ter em conta as necessidades de educação das crianças e dos jovens. Do mesmo modo, a formação inicial tem revelado alguns problemas, ao nível da

*“qualidade da formação existente, à sua adequação às necessidades de educação das crianças e dos jovens e ao seu papel na construção da profissão docente.”* (Campos, 1995; citado por Couto, 1998:83)

As críticas apontadas aos modelos de formação inicial incidem na articulação científico-pedagógica e teórico-prática das componentes curriculares, tal como no modo de operacionalização da prática pedagógica, embora os modelos vigentes não tenham ainda sido, convenientemente, avaliados. Além disso, a interação entre as instituições de formação e as escolas onde decorrem as práticas pedagógicas (estágio) tem sido considerada deficitária, tal como se critica o facto dos cursos serem demasiado teóricos e a prática pedagógica bastante inadequada. Critica-se, igualmente, o facto dos modelos de formação existentes serem fruto de dinâmicas locais, ao abrigo da autonomia universitária, não integrando, como seria desejável, estratégias de planeamento e de desenvolvimento, a nível nacional.

No âmbito das críticas que subjazem aos modelos de formação instituídos têm vindo a ganhar terreno os defensores dos modelos de formação assentes nas competências, protagonizado por um movimento actual

*“em favor de uma formação de professores/educadores com base na concepção de construção de competências é o seguimento lógico, o corolário das teorias construtivistas da inteligência e das aprendizagens humanas.” (Cró, 1998:39)*

Do mesmo modo, não é mais possível pensar a formação sem atender a uma articulação equilibrada entre as três principais componentes: a científica, a pedagógica e a pessoal. As discussões estéreis mantidas, ao longo dos tempos, entre os professores da especialidade e os professores das ciências da educação, não têm mais razão de existir, devendo antes serem dados passos no sentido de uma estreita colaboração, por se tratar de áreas complementares que devem caminhar a par e de forma articulada, com vista a *“possibilitar aos futuros professores ou educadores, neste caso, as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento profissional.”* (Tavares, 1997:71).

Qualquer sistema de formação pressupõe um conjunto de competências a desenvolver, aspectos que advêm das diferentes concepções de formação e dos objectivos profissionais a atingir. Neste sentido, podem considerar-se três grandes eixos ou vectores ligados intimamente entre si e sobre os quais assentam a competência científica, a competência pedagógica e a competência pessoal, o que equivale respectivamente ao saber; saber-fazer; saber ser e estar (Tavares, 1997). Estes aspectos deverão ser desenvolvidos, quer durante a formação inicial quer ao longo de toda a vida profissional, de modo a que cada professor se possa desenvolver, de forma contínua e permanentemente.

A competência científica está directamente relacionada com o conhecimento e o domínio dos conteúdos, ou seja, com as matérias de determinada especialidade. Trata-se de uma competência que incide, directamente, numa área do saber em que mais se faz sentir a necessidade da investigação científica, dada a constante evolução científica e tecnológica. Todavia e, apesar de persistir a discussão acerca do que é necessário para um professor ser considerado competente, nos tempos que se vivem, não basta possuir apenas competência

científica, é fundamental que o professor seja, igualmente, competente, do ponto de vista pedagógico e pessoal.

A competência pedagógica, por seu turno, tem mais a ver com o saber-fazer, com o executar e o saber adequar os conhecimentos, de um modo compreensivo, aos seus destinatários, o que pressupõe que o professor possua conhecimentos da especialidade, tal como se lhe exige competência científica e das ciências da educação, do mesmo modo que deve possuir competência relativa aos processos didáticos e às tecnologias educativas da comunicação. Este tipo de competência

*“decorre naturalmente das competências científica, técnico-didáctica e do conhecimento do desenvolvimento pessoal dos sujeitos e a qualidade da sua envolvente ecológica.” (Tavares, 1997: 69)*

Por sua vez, a competência pessoal prende-se, directamente, com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor. No entanto, investigações (Combs; Sprinthall, Zimpher e Howey, Ralha Simões e Marques Simões e outros; citados por Tavares, 1997) revelam que não se pode concluir que os professores mais desenvolvidos pessoalmente sejam os melhores profissionais, no entanto, todos são unânimes em afirmar que, normalmente, um professor, com um elevado desenvolvimento pessoal, tem maior sucesso, na sua acção educativa e profissional, o que leva a que

*“se aceite, hoje, pacificamente, que o desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional de educação (...) É, também, por esta competência que, de certa forma, passam e convergem as restantes, servindo-lhes, ao mesmo tempo, de suporte e de razão de ser.” (Tavares, 1997:69)*

A formação de professores tem vindo a ser praticada, segundo diversos modelos de formação, sendo, nos Estados Unidos que, pela primeira vez, se fez uso do denominado CBTE (Competency-Based Teacher Education) ou PBTE (Programme-Based Teacher Education), como programa de Formação de Professores baseado nas competências do docente, cujo mérito residiu, sobretudo, no facto de romper com sistemas tradicionais de formação de professores. Pode mesmo afirmar-se que este movimento de características behavioristas veio alterar o processo de formação de professores, pelo realce dado à sua



influência, na renovação da formação dos professores (Ribeiro, 1989; Estrela, 1991; citados por Cró, 1998). Por outro lado, o movimento CBTE ou PBTE destacou-se por se ter verificado um fracasso generalizado na investigação sobre a eficácia do ensino em contraste com os estudos do processo-produto (Simões, 1997).

Trata-se de uma nova pedagogia de formação de professores e de educadores de infância que passou a invadir um grande número de instituições de formação, nos Estados Unidos, designada como *“formação dos professores fundada sobre a aquisição de competências.”* (Cró, 1998:46). Este tipo de formação fundada, essencialmente, na aquisição das competências propõe como objectivos principais: promover uma formação humana, uma formação científica pluridimensional e uma formação realista e prática. (Cró, 1998). Neste âmbito, faz-se apelo a uma formação dos educadores/professores

*“a mais humana possível, a fim de oferecer à sociedade uma geração de educadores e professores que responda adequadamente às expectativas do Homem de hoje.”* (Cró, 1998:32)

Neste sentido, a formação deve incidir, nos seguintes aspectos:

- formação intelectual: trata-se de uma formação assente nas competências de ordem cognitiva.
- formação social: a incidir, fundamentalmente, nas competências de ordem afectiva, de colaboração, de cooperação e de trabalho em equipa.
- formação para a autoformação: a tónica recai nas qualidades de organização, de estruturação, de invenção e de criatividade (Cró, 1998).

No que concerne à formação humana, ou seja, uma formação individualizada e personalizada, pretende-se que cada indivíduo seja considerado como o único a formar, de modo a que lhe seja assegurada uma formação consoante o seu nível de aquisições, o seu temperamento e as suas aspirações profissionais. Pretende-se, igualmente, que cada aluno seja responsável pela sua própria formação, sendo-lhe concedida uma grande margem de iniciativa, na aquisição de competências, sob a orientação do formador.

A formação científica pluridimensional surge por oposição à formação unidimensional, baseada essencialmente nas interacções verbais professor-aluno. Nesse caso, pretende-se que a formação de educadores e professores seja extensiva a um leque variado de

dimensões humanas, nos seus aspectos científicos, de modo a abranger todos os aspectos susceptíveis de influenciar o ensino/aprendizagem, como sejam as dimensões interculturais, afectivas e pragmáticas.

Para a formação realista e prática, não basta que, de facto, os alunos tenham sucesso, implica a aquisição de competências, por parte dos educadores e professores, as quais deverão poder manifestar-se quer durante o tempo de preparação quer ao longo da carreira. Trata-se de uma formação orientada para a prática, de modo a que cada futuro professor seja confrontado, em situações reais, com alunos em aprendizagem.

É, a partir do final da década de sessenta que a palavra competência surge associada à formação de professores, sendo, no entanto, este conceito utilizado, em educação, de forma generalizada e abusiva e com acepções diferentes (Ralha Simões 1995; citado por Cró, 1998). No entanto, o conceito de competência não pode ser encarado, numa perspectiva comportamentalista, como mero treino de skills nem pode ser encarado como um comportamento ou um desempenho, como aconteceu na década de 70, nem pode ser reduzida a aspectos isolados da personalidade de cada indivíduo (Simões, 1997).

Nesta perspectiva, deverão ser tidos em consideração três tipos de critérios, no processo de aquisição das competências:

- Critério de ordem cognitivo: constituído por um corpo de conhecimentos teóricos que permitam ao professor experimentar o saber e apreender as estratégias e as técnicas de aplicação, constituindo-se como um indicador de competência.
- Critério de ordem afectiva: relacionado com um conjunto de atitudes que, em face do saber que o professor detém, lhe permitem desencadear a intervenção pedagógica.
- Critério de acção: o conjunto das actividades levadas a cabo, de forma efectiva, pela intervenção do professor ou do educador e que se constitui como um indicador de competência (Hensel e Shearron, 1973; citados por Cró, 1998).

A competência educativa pode ser considerada segundo quatro vertentes: *a técnica*, que diz respeito aos conhecimentos técnicos manifestados pelo professor durante a sua intervenção pedagógica, no quotidiano; *a clínica*, que é relativa à identificação e resolução de problemas no contexto educativo, o que implica a reflexão sobre a acção com a finalidade de resolver os problemas práticos; *a pessoal*, que diz respeito às relações interpessoais e à

capacidade de promover o desenvolvimento dos alunos; *a crítica*, que se relaciona com a capacidade que o professor tem de reflectir, de forma crítica, sobre a situação educativa e de se constituir como agente de mudança, (Zimpher e Howey, 1897; citados por Cró, 1998).

A competência do professor, designada por

*“teacher competence – é definida em termos do repertório de conhecimentos, de capacidades e de princípios de valorização profissional que este traz para a sua ocupação.”* (Medley, 1985; citado por Simões, 1997:44)

Para a identificação de uma competência de ensino/educação dever-se-á atender às seguintes dimensões:

- O que o educador sabe: tem a ver com o saber científico que o professor possui, tal como a metodologia que é requerida e ainda o conhecimento dos alunos e de si próprio como educador.
- O que o professor experiencia: trata-se de descobrir no professor os sentimentos e atitudes que põe em prática, no momento do confronto pedagógico, determinado pela relação professor-aluno-matéria.
- O que o professor/educador sabe fazer: refere-se ao pôr em prática o saber científico, sendo capaz de criar um clima de harmonia com o grupo-classe. Estas três dimensões são fundamentais para se saber o que é uma competência de ensino, devendo a formação dos futuros professores ser orientada para estes aspectos, de modo a assegurar uma formação intelectual, afectiva e uma formação prática (Cró, 1998).

A competência para educar surge como uma aprendizagem que permite desenvolver a autonomia profissional e pessoal, o que implica uma interiorização das responsabilidades que advêm das tarefas do educador, posto que os

*“antigos métodos preparavam os professores através de actividades essencialmente dirigidas e impostas de fora (...) a nova fórmula procura iniciar o futuro educador a tornar-se o educador do seu programa, das suas estratégias, das suas actividades, numa palavra, do seu ensino.”* (Cró, 1998:21)

Este modelo de formação de professores baseado na aquisição de competências é reconhecido pela sua importância, já que *“constitui um modelo de grandes possibilidades*

*de operacionalização no âmbito da formação de professores.*” (Estrela, 1986; citado por Cró, 1998:53). Do mesmo modo, este tipo de formação é recomendado porque *“parece ser aquele que responderá validamente aos problemas de realização das tarefas de educação/ensino.”* (Cró, 1998:53).

O conceito de competência surge definido, de uma forma abrangente, como *“um conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes a desenvolver no professor na situação de ensino.”* (Estrela, 1986; citado por Cró, 1998:53). Do mesmo modo, a competência, num sentido mais restrito, pode ser entendida como

*“um saber empenhado que impulsiona o sujeito cognoscente a executar com convicção ações que traduzem o seu conhecimento, adquirindo um domínio preciso. (...) as actividades de educação tornam-se competências, na medida em que manifestam um saber teórico sólido e pessoalmente vivido.”* (Cró, 1998:53-54)

Do mesmo modo, as competências devem ser definidas, atendendo a três dimensões criteriais, ou seja, a nível da tarefa esperada do professor ou educador, o que poderá ser explicitado em comportamentos-sinais que a descrevem e a actualizam, a nível de conhecimentos implicados ou seja, os que advêm das teorias, investigações e metodologias para o ensino/educação e ainda a nível de atitudes desejáveis ou tomada de consciência de valores pessoais (Cró, 1998).

## II. 3 – A FORMAÇÃO INICIAL

*“ Não podemos esperar, nem deixar que os formandos esperem, que a formação inicial os equipe capazmente para a vida activa, os torne, desde logo, profissionais competentes. Ela deve ser encarada enquanto uma primeira etapa de um percurso de educação permanente, não uma meta encerrada em si mesma.”*

*(Moreira, 1997:135)*

A formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário *“é a que confere qualificação profissional para a docência”* (Decreto-Lei n.º 344/89, Capítulo II, Artigo 7.º, Ponto 1), entendendo-se por qualificação profissional *“a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores dos ensinos*

*básico e secundário.*” (Decreto-Lei n.º 344/89, Capítulo II, Artigo 7.º, Ponto 2). Neste pressuposto, a qualificação profissional

*“é adquirida através da frequência, com aproveitamento, de cursos específicos de formação inicial, ministrados em escolas superiores ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.”* (Decreto-Lei n.º 344/89, Capítulo II, Artigo 8.º, Ponto 1)

Por sua vez, a formação inicial de professores deve ser entendida como a formação que permite a leccionação, ou seja, tem associada a si uma finalidade, em que se forma alguém para adquirir as bases fundamentais ao desempenho de uma actividade profissional, ao mesmo tempo que se lhe confere uma certificação para a sua inserção na vida profissional, como docente. A formação inicial é definida como uma formação

*“certificada por um diploma que, salvo incidente grave, confirma cada um (subjectiva e objectivamente) como possuidor (em vida) das competências de ensinar”* (Hutmacher, 1992:70)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), ao conter os princípios gerais sobre a formação dos professores e educadores, aponta para que a formação inicial seja uma formação integrada quer ao nível da preparação científico-pedagógica, quer ao nível da articulação teórico-prática, bem como defende uma formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador irá utilizar, realçando igualmente a necessidade de incentivo e estimulação de atitudes críticas e de prática reflexiva de auto-formação e auto-aprendizagem.

Com base nestes princípios, a formação inicial, através do articulado no Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, é referenciada através dos seguintes objectivos:

- a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;*
- b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;*
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;*

*d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;*

*e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.” (Decreto-Lei n.º 344/89, Capítulo II, Artigo 7.º, Ponto 3)*

A formação inicial pretende proporcionar aos alunos, ou seja, aos futuros docentes, um conjunto de conhecimentos relacionados com os conteúdos científicos e psicopedagógicos e com as didáticas específicas das disciplinas mais especificamente vocacionadas para o ensino e ainda um conjunto de conhecimentos relacionados com as concepções, atitudes e papéis que um professor deve desempenhar no processo de ensino/aprendizagem. Este segundo tipo de conhecimentos é o que está mais directamente relacionado com as crenças e concepções que o aluno tem vindo a construir ao longo da sua vida académica, o que requer uma reflexão pessoal profunda, no sentido de reconsiderar as suas concepções, de as modificar e/ou de as reafirmar.

Ao iniciar a sua formação, os alunos já detêm um passado relativamente longo de contacto com professores, o que está na origem das suas ideias, concepções e atitudes sobre o que é ser aluno, professor e do processo de ensino/aprendizagem. O conhecimento dessas ideias, concepções e atitudes é de grande importância, dada a sua influência nos procedimentos e nas tomadas de decisão relacionadas com a prática docente, pelo que, a partir desse conhecimento se deve proceder à sua (re)orientação, ou seja, à sua própria formação.

O novo paradigma da formação inicial de professores assenta, fundamentalmente, num conjunto de conhecimentos teóricos, práticos e teórico-práticos sobre o processo de ensino/aprendizagem, previamente definidos como adequados para as exigências da prática docente mas em que é reconhecido o importante papel que ao aluno deve ser atribuído, na sua própria formação. Esta perspectiva assenta, particularmente, na concepção de que o aluno deve desempenhar um importante papel na construção do seu próprio saber, ou seja, não se trata de considerar o futuro professor como um mero “receptáculo” dos saberes, mas antes como um sujeito activo capaz de construir o seu próprio percurso de aprendizagem, numa atitude constante de reflexão crítica, de auto-didactismo e de investigação pessoal, aspectos a ser incentivados e a perdurar, para além do momento da formação inicial (Couto, 1998).

A formação inicial, tal como vem perspectivada no diploma relativo ao Ordenamento Jurídico dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, apresenta-se, sobretudo, como uma qualificação profissional para a docência, de nível superior e que

*“deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;”* (Decreto-Lei n.º 344/89)

No caso da formação inicial, embora existindo em cada instituição de formação, um projecto de formação global para todos, a que, cada aluno, mais ou menos voluntariamente terá de aderir, torna-se necessário que cada um integre em si esse projecto, como a base do seu próprio projecto pessoal de formação, caracterizado pela individualidade, criatividade e originalidade e pela abertura a si próprio e ao seu ambiente humano e natural, o que vai permitir despoletar e *“revelar em qualquer pessoa o que não é reconhecido e o que não pode ser previsto”* (Bernard, 1980; citado por Couto, 1998:52).

Este projecto de formação individualizado advém de um posicionamento pessoal perante as diversas situações, o que se pauta pelo empenhamento, vivência e implicação directa do sujeito e que lhe permite aumentar o seu conhecimento, primeiro enquanto aluno e mais tarde como profissional, dado que cada pessoa

*“constrói de uma forma progressiva o conhecimento no decurso da sua acção profissional, isto é, na relação com a situação particular e no contexto sócio-cultural em que intervém; por outro constrói continuamente esse conhecimento colocando em prática a sua própria teoria pessoal do mundo.”* (Pacheco, 1993:72)

Apesar de toda a sua importância, não poderá, a formação inicial, de forma alguma, ser considerada como o culminar da formação e o encerramento de um ciclo, antes devendo ser o ponto de partida para uma outra etapa evolutiva, assente numa perspectiva crítico-reflexiva e na convicção de que aprender a ensinar é uma tarefa que se desenvolve, ao longo de toda uma vida profissional.

Num sistema de formação inicial, o diploma, como corolário do curso frequentado, não se pode vislumbrar como *“arma de um tiro só”* (Esteves, 1996: 1996:45) facultando um

emprego para sempre, ou seja, não se deve sobrevalorizar a formação inicial, como panaceia para a vida inteira e para todas as situações, antes lhe deve ser atribuído o cariz de uma formação, na sua fase inicial, que permite o ingresso na vida profissional docente mas de carácter efémero e “validade precária”, pelo que se exige, no dia-a-dia, uma actualização constante e uma formação intensiva.

A etapa subsequente à formação inicial deve ser conotada como um processo permanente, sustentado pela reflexão e investigação continuada sobre as práticas, com o objectivo de melhorar o desempenho profissional. Impõe-se que os professores principiantes saídos de uma formação inicial que lhes possibilitou um conjunto de saberes científicos, educacionais e pedagógicos, aliados a uma prática da actividade docente, quer através de momentos variados de prática pedagógica quer através dos estágios pedagógicos, se não acomodem ao aprendido, mas sintam cada vez mais necessidade de aprender e de reflectir sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional, numa atitude permanente de aprender a aprender.

A valorização de uma atitude crítico-reflexiva, por parte do professor, pressupõe que o processo de “aprender a ensinar” se prolongue, durante toda a vida profissional, o que obriga a que, para além da qualidade da formação, haja um grande esforço de reflexão pessoal e de empenhamento pessoal, sendo que a reflexão

*“implica intuição, emoção e paixão, não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (Zeichner, 1993:18)*

A reflexão está presente em muitos dos modelos de formação de professores e surge como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, devendo a atenção do professor ser canalizada quer para dentro de si próprio, ou seja, para a sua prática, quer para fora, isto é, para as condições sociais em que essa prática se situa (Couto, 1998).

O sistema de formação inicial vigente tem merecido críticas mas, decorrentes dessas críticas, têm sido apresentadas propostas de (re)estruturação, de que se destaca (Esteve, 1991; citado por Couto, 1998):

1 – Os critérios de selecção dos indivíduos deveriam pautar-se não só por aspectos de qualificação intelectual, mas baseados em critérios de personalidade.



2 – A substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas, dado que a formação do professor se rege, sobretudo, por prescrições do que deve e não deve fazer, em termos abstractos. O professor não pode ser encarado como o único responsável pela eficácia na docência, nem se pode estabelecer uma relação directa entre a personalidade do professor e a docência, devendo ser tida em linha de conta um conjunto vasto de condicionalismos que influenciam a actuação e a interacção professor-aluno.

3 - Adequação dos conteúdos ministrados, na formação inicial, à realidade prática da docência. Existe uma prevalência dos aspectos cognitivos em detrimento das questões relativas ao plano das relações e da gestão e organização escolar, sendo os problemas de indisciplina e de organização de classe os mais vivamente sentidos pelos professores em início de carreira, ou seja,

*“Os professores principiantes não estão mal preparados nos domínios dos conteúdos de ensino, mas não foram alertados para o importante papel a desempenhar na dinâmica da classe e na sua organização. Dominam os conteúdos a transmitir, mas não têm uma ideia precisa do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis.”*  
(Esteve, 1991; citado por Couto, 1998:84)

Num documento de trabalho da autoria do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP, 1997), sob a responsabilidade de Isabel Alarcão e outros, foram apresentadas indicadores importantes para a formação de professores, sobretudo a formação inicial. Neste documento, considera-se que a formação deve ultrapassar o domínio da sua especialidade e estar atento a aspectos diversos, como seja:

- o carácter multifacetado do processo de ensino-aprendizagem, devendo integrar nos objectivos curriculares os conhecimentos, mas também competências, atitudes e valores;
- a dimensão multicultural face à crescente heterogeneidade dos públicos escolares;
- a multiplicidade de funções e tarefas inerentes à profissão docente, como seja, o projecto de escola, os apoios a crianças com necessidades educativas especiais, a realização de projectos de investigação, o diagnóstico de problemas, entre outras;
- a abordagem de múltiplas vertentes de formação para um adequado desempenho profissional, com especial relevância para a didáctica específica da disciplina ou das

áreas disciplinares. A importância da didática advém do seu contributo relativamente ao modo como determinado conteúdo científico disciplinar deve ser tratado, que tipo de instrumento o professor deve utilizar e como deve gerir essa situação de ensino-aprendizagem e a interação professor-aluno. (CRUP, 1997; citado por Couto, 1998).

Para além destes aspectos, merece também particular destaque a importância que a formação inicial deve atribuir à componente prática e reflexiva, tal como à componente investigativa. Urge que o professor se torne um profissional crítico e reflexivo, cuja competência *“não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal* (CRUP, 1997; citado por Couto, 1998:85).

Do mesmo modo, é de incentivar a prática investigativa, ao longo da formação inicial, para uma melhor compreensão da realidade e das problemáticas e para que se desenvolva uma atitude de abertura à reflexão.

No primeiro ano de profissão, os professores deveriam possuir um conjunto de conhecimentos e de competências relativas a:

- conhecimento da matéria que vão ensinar;
- disposição para investigar quem são os alunos e a escola detendo o professor capacidades analíticas e etnográficas para o efeito;
- conhecimento sobre estratégias, técnicas e instrumentos para criar e sustentar uma comunidade de aprendizagem e capacidade e aptidão para utilizar essas técnicas e instrumentos;
- conhecimentos de pedagogia apropriados para a área disciplinar que leccionam;
- capacidade de reflexão sobre as suas ações e as dos alunos, de modo a melhorar o ensino (Couto, 1998).

Para além destas competências e decorrente do processo da formação inicial, cada professor principiante deveria ser capaz de:

- “a) planificar lições que permitam aos alunos relacionar as novas aprendizagens com conhecimentos e experiências anteriores;*
- b) desenvolver relações e interações pessoais com os seus alunos;*
- c) estabelecer e manter regras e rotinas justas e apropriadas aos alunos;*

- d) *arranjar as condições físicas e sociais na aula de modo a serem apropriadas para a aprendizagem;*
- e) *representarem e apresentarem a matéria de modo a que os alunos relacionem os novos conteúdos com conhecimentos anteriores e de modo a ajudar os alunos a desenvolverem estratégias metacognitivas;*
- f) *avaliar a aprendizagem dos alunos usando uma variedade de instrumentos e adaptar o ensino de acordo com os resultados;*
- g) *reflectir sobre as suas acções e sobre as respostas dos alunos, de modo a melhorar o seu ensino”* (Reynolds, 1992; citado por Couto, 1998:95)

A formação inicial rege-se, habitualmente, por um modelo normativo que referencia um tipo de professor “ideal” e cuja orientação de formação está direccionada para um modelo idealizado e universal de professor, frequentemente, assente em “receitas” absolutas ou universais, quando, afinal, se deveria pautar por um modelo relacional, ou seja, impõe-se que a formação inicial seja

*“redefinida tendo em conta as alterações no papel do professor face às mudanças sociais, devendo o modelo normativo ser substituído pelo modelo relacional, no sentido de uma maior adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade do ensino.”* (Jesus, 2000:322)

A formação inicial não pode ser desenvolvida segundo o modelo do receituário, como se fosse possível fazer a antecipação de todas as situações potencialmente problemáticas da profissão docente e, nesse sentido, fornecer receitas de resolução eficaz. Pelo contrário, a formação inicial deveria propiciar o desenvolvimento de capacidades, no sentido de cada professor

*“ ser capaz de identificar o seu estilo de ensino, de discriminar os problemas relacionais que podem ocorrer na sala de aula e de perspectivar a resolução dos problemas decorrentes das actividades de ensino-aprendizagem.”* (Esteve, 1991; citado por Jesus, 2000)

Torna-se, igualmente, necessário que cada professor tenha confiança em si próprio, acredite nas suas capacidades e seja capaz de enfrentar e de resolver as suas dificuldades, cujo sucesso pode decorrer das suas próprias atitudes, como pessoa e como profissional. Apesar da complexidade do fenómeno do mal-estar docente, considera-se que podem ser tomadas medidas preventivas globais e concertadas, a três níveis: no plano sociopolítico, no plano de formação de professores e no plano de actuação do professor (Jesus, 1998). Entre

esses aspectos, preconiza-se uma formação inicial mais ajustada à realidade e ao “*professor-pessoa*” aliada a uma formação contínua direccionada para a resolução dos problemas concretos com que o professor se depara, a par de uma revalorização da imagem social dos professores e aliado, igualmente, a um bom ambiente de trabalho, à delimitação clara de funções e à definição dos papéis a desempenhar, tal como a criação de oportunidades propiciadoras de motivação e competência profissional (Jesus, 1998).

Neste sentido, foram sugeridas estratégias a utilizar no processo de formação inicial de professores: as técnicas cognitivas, de forma a reduzir o significado ameaçador das situações-problema; a análise das interações na sala de aula; a análise dos problemas de indisciplina; o treino de resolução de problemas; o micro-ensino; o treino de inoculação ao stress e a simulação de situações de ensino (Esteve e Fracchia, 1986, Esteve, 1988a; Esteve, 1991; Esteve, 1992; citados por Jesus, 2000).

Muito embora se tenha desencadeado um esforço de reestruturação da formação inicial, os resultados que daí advêm continuam a não surtir os efeitos mais desejados e adequados, ou seja,

*“Apesar do esforço de renovação e inovação da formação inicial, sobretudo nas instituições de ensino superior, a verdade é que os futuros professores e educadores saem impreparados para se confrontarem com a realidade e sobretudo resolver os problemas que as suas práticas lhes põem no dia-a-dia.”* (Cró, 1998:75)

Esta ideia de falta de preparação (ou impreparação), para o confronto com a realidade, advém do facto dos futuros professores/educadores terem acesso, principalmente, a um conjunto de conhecimentos desconexos, sem que haja uma estruturação interdisciplinar, quando afinal a prática se apresenta, por essência, de uma forma interdisciplinar. Para este facto, concorre o próprio conceito e estruturação da formação inicial, posto que,

*“Tradicionalmente, a formação de professores dirige-se a indivíduos, ou colecções de indivíduos, isto é, conjuntos de professores que têm em comum uma mesma especialização no domínio do saber, ou uma mesma função no quadro do sistema escolar. Valoriza-se, no perfil profissional do professor, o seu saber científico, o seu saber didáctico, a sua relação directa, com os alunos, no quadro do território sala de aula.”* (Canário, 1994:53)

Todavia, é subestimado ou até ignorado, pela formação de professores, o factor organizacional, quando, afinal, a organização desempenha o papel de mediador ou de “filtro” entre as decisões da política educativa da administração e as micro decisões do professor, em situação de sala de aula (Canário, 1994).

A formação inicial de professores subvaloriza, igualmente, o papel dos professores como profissionais autónomos e responsáveis, estando mais preocupada em acentuar o seu perfil de técnicos possuidores de um conjunto de técnicas e destrezas. Deste modo, impõe-se a emergência de um novo modelo de formação inicial de professores que estimule uma perspectiva crítico-reflexiva e possibilite aos futuros professores a aquisição de meios para o desenvolvimento de uma reflexão pessoal e profissional e os instrumentos para a prática de uma (auto)formação participada (Nóvoa, 1992).

A importância de uma formação inicial em torno dos conteúdos científicos, em geral, parece por demais evidente, de modo a potenciar um conjunto de conhecimentos, a nível teórico, que permitam ao futuro professor ser capaz de perceber e de resolver as situações que se lhe deparam, no seu dia-a-dia, ou seja, há que possibilitar

*“boa preparação científica poderá ser interpretada como um dos factores importantes para que o início de carreira seja vivido de forma menos difícil, ao ter um efeito compensatório de carências ou lacunas a outros níveis, naturais neste período inicial.” (Loureiro, 1997:140)*

*“uma adequada formação teórica que forneça ao potencial professor instrumentos de reflexão ou de leitura para uma análise adequada das possíveis situações profissionais com que virá a confrontar-se, permitindo actuar de forma fundamentada e não “às cegas” face a essas situações.” (Jesus, 2000: 328)*

A formação inicial deve potenciar a vivência de situações de antecipação do seu futuro profissional, no sentido da aquisição de conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar aos futuros docentes uma prática fundamentada teoricamente. Além disso, podem ser feitas situações de simulação de papéis profissionais prováveis, para o desenvolvimento do autoconhecimento perante novas situações. A abordagem destes aspectos permite evitar que se criem expectativas irrealistas e idealistas sobre a profissão docente e, simultaneamente, se adquira a consciência das competências

teórico-práticas que possui e que lhe permitem encarar, de forma autoconfiante, as circunstâncias profissionais com que provavelmente vai ter de se confrontar (Jesus, 2000). Apesar da existência de inúmeros factores que contribuem para que os professores se sintam desiludidos ou insatisfeitos, aliado ao facto de se considerar a formação inicial como demasiado teórica e desligada da realidade, não preparando devidamente para a realidade nua e crua do exercício da docência, não se pode culpar apenas a formação inicial, ou seja,

*“não podemos atribuir à formação inicial todas as responsabilidades pelas dificuldades do professor no início da carreira docente (...) a formação inicial pode contribuir para a maior ou menor dificuldade do professor”*  
(Jesus, 2000:304)

Entre esses factores não imputáveis à formação inicial, são de considerar as condições de trabalho dos professores que, não sendo as melhores, dificultam a implementação de saberes teóricos adquiridos, como seja a prática de um ensino personalizado, dada a existência de turmas frequentemente numerosas. Do mesmo modo, a aplicação de meios audiovisuais, cujo conhecimento advém da formação inicial, ficará impossibilitada, em muitas escolas, pela não existência desse tipo de equipamento. Além disso, o sistema de colocações, ao obrigar os professores principiantes a deslocar-se continuamente de escola em escola e de localidade para localidade, nada mais faz do que contribuir para aumentar as dificuldades de inserção no meio profissional e de estabilidade da vida familiar e social (Jesus, 2000).

Torna-se imperioso que sejam encetadas medidas conducentes a um maior investimento na educação, com a melhoria das condições de trabalho dos professores, o acesso a meios e equipamentos relativos à docência e uma remuneração compatível com as habilitações e relevância das funções docentes. Importa que a profissão docente seja valorizada e que seja assegurada a estabilidade profissional, a qual

*“ é necessária desde o primeiro ano de actividade do professor, período que normalmente marca o percurso profissional na docência, podendo significar entusiasmo ou decepção, ou mesmo abandono da profissão.”*  
(Teodoro, 1994:67)



## II.4 – ESTRUTURAÇÃO DOS PLANOS CURRICULARES DA FORMAÇÃO INICIAL

*“Na verdade, hoje como ontem, quando pensamos na formação de qualquer profissional, a nossa atenção concentra-se, de imediato, no seu perfil, nas suas competências, nos seus percursos, no plano de estudos e na articulação dos diferentes conteúdos, actores, meios, processos e contextos para atingir esse objectivo.”*

*(Tavares, 1998: 9-10)*

A formação inicial, com um curriculum próprio, rege-se por objectivos cuja operacionalização se encontra repartida pelos conteúdos dos diferentes planos curriculares e cuja formulação deve assentar nas três componentes que constituem a formação inicial: componente das ciências da especialidade, componente das ciências da educação e prática pedagógica.

A integração destas três componentes bem como o peso que cada uma delas ocupa, na estrutura curricular dos planos de formação, está directamente ligada ao carácter de obrigatoriedade consignado no Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e da Formação Contínua de Educadores de Infância e de Professores, que define, para a estruturação curricular dos cursos da formação inicial:

- “a) uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;*
- b) uma componente das ciências de educação;*
- c) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada;”* (Decreto-Lei n.º 344/89, Art.º 15.º)

A formação inicial de professores encontra-se definida e regulamentada quer, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) quer no Ordenamento Jurídico da Formação (Decreto-Lei n.º 344/89) quer ainda no Regulamento da Prática Pedagógica (Portaria n.º 336/88), no entanto, pela autonomia de que gozam as instituições de ensino superior é concedido liberdade aos seus docentes para que estabeleçam os conteúdos a integrar nesses planos de formação, embora atentos à integração das directrizes gerais orientadoras e também às recomendações de organismos internacionais como OCDE, UNESCO e União Europeia. Neste último caso, é recomendada

*“uma formação inicial baseada na aquisição de atitudes humanas e sociais; numa prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e seu funcionamento; no domínio de certas disciplinas e compreensão das matérias escolares e numa reflexão sobre os valores e sua transmissão.”*  
(Pacheco, 1993:382)

Por sua vez, o diploma relativo ao Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e da Formação Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário vem dar sequência ao legislado na Lei de Bases do Sistema Educativo procurando articular, de forma sequencial e coerente, os diversos modelos de formação dos docentes dos níveis de ensino não superior. Apresenta também o perfil profissional dos educadores e dos professores, tal como contém, igualmente, no seu normativo, a importância atribuída à formação contínua, considerando-a indissociável da formação inicial. É de realçar ainda a importância atribuída à dimensão da investigação e da inovação como uma prática permanente na formação e na actividade profissional dos educadores e professores.

Por sua vez, o Regulamento da Prática Pedagógica (Portaria n.º 336/88), como o próprio nome sugere, define as normas regulamentares para a prática pedagógica relativa aos cursos de formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico, contendo, para além, dos seus objectivos, o modo de concretização curricular, a responsabilidade e coordenação, a avaliação e o local de realização, entre outros.

No processo de formação de professores, tal como na estruturação dos planos curriculares, podem distinguir-se duas grandes áreas: a formação educacional e a formação na especialidade, a primeira integra a formação inicial teórica ou formação científica educacional que inclui as disciplinas relativas à formação psicológica, pedagógica e didáctica dos futuros professores, assim como o estágio pedagógico que constitui o momento de prática profissional orientada e supervisionada, enquanto que a formação na especialidade inclui as disciplinas curriculares directamente ligadas à área da docência para a qual o curso é mais vocacionado (Jesus, 2000).



As críticas feitas a este tipo de formação parecem encerrar a ideia de uma sobrevalorização da formação na especialidade, considerada como “científica” comparativamente à formação educacional, sendo os próprios futuros professores que

*“atribuem, de forma significativa, mais utilidade às disciplinas de formação científica na especialidade e à experiência profissional, do que às disciplinas de formação científica educacional ou ao estágio pedagógico.”*  
(Jesus, 1993b; citado por Jesus, 2000)

A formação educacional é tão útil e científica como a formação na especialidade, o que é reconhecido, cada vez mais pelos professores devido às novas competências que são imprescindíveis para a prática pedagógica (Abreu, 1983; citado por Jesus, 2000). No entanto, a “falta de preparação pedagógica” é considerada por muitos professores como um dos factores responsáveis pelo seu insucesso profissional, reconhecendo-se que a formação pedagógica é tão importante como a formação científica (Cruz et al; citado por Jesus, 2000).

Pese embora o facto da experiência ser considerada importante para a qualidade de ensino, existe a consciência de que por si só, a experiência ou a prática profissional não basta,

*“muitas das dificuldades e necessidades de formação apresentadas pelos jovens professores são também sentidas por professores com vários anos de profissão.”* (Pimenta, 1999:93)

Além disso, os próprios docentes com mais anos de serviço têm consciência de que a sua formação é lacunar, pela necessidade de formação científica educacional e não tanto de formação científica na especialidade. A experiência profissional, por si só, não permite que os professores consigam resolver os problemas com que se confrontam, o que os leva a sentir necessidade de formação contínua, ao nível educacional (Jesus, 2000). Esta constatação advém, igualmente, da percepção que têm sobre a formação contínua, como prolongamento da formação inicial, embora com características próprias, posto que

*“o fim da Formação Inicial de professores significa o começo indispensável da Formação Contínua para esses professores, numa perspectiva de formação permanente.”* (Pimenta, 1999:92-93)

Existem outros factores que contribuem para que a formação educacional de professores ganhe uma importância crescente, no actual sistema educativo português e que têm a ver sobretudo com as mudanças sociais que ocorrem a um ritmo vertiginoso e que impõem ao professor capacidade de inovação e de flexibilidade perante as situações, para além de se estar a imputar, um novo sentido, à educação, à escola e ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o alargamento da escolaridade obrigatória e a massificação do ensino obriga a uma maior aposta na qualidade de ensino e a uma maior incidência da formação dos professores no plano educacional, considerada como a questão-chave desta qualidade, de molde a serem capazes de responder aos novos desafios e fazer face às sucessivas mudanças com que se confrontam. O desenvolvimento de um ensino de maior qualidade passa pela auto-confiança dos professores e por uma melhoria da formação inicial e contínua como o único caminho para evitar a acumulação de pequenos fracassos que podem contribuir para a inibição ou para uma prática educativa flutuante e contraditória (Esteve, 1988b; citado por Jesus, 2000).

Tendo por base a existência de quatro subsistemas básicos da formação de professores designados como subsistema do conhecimento especializado; subsistema do conhecimento teórico; subsistema de aquisição de destrezas e subsistema de autodesenvolvimento (Synder e Anderson, 1980; citado por Pacheco, 1993), verifica-se que, num curriculum da formação inicial de professores, devem ser consideradas quatro componentes formativas (Pacheco, 1993):

- Ao nível pessoal corresponde o autodesenvolvimento. Trata-se de uma componente inerente a qualquer acto de formação, caracterizado pelo desenvolvimento pessoal, embora sem perder de vista a matriz da individualidade e da subjectividade, retratado pela expressão de que só aprende quem quer aprender e o que quer aprender. Pretende-se que, num processo de autodesenvolvimento, cada aluno adquira as bases essenciais à sua formação pessoal e social, à aquisição de atitudes e valores baseados na cooperação, no respeito mútuo, na solidariedade, na participação e na reflexão.
- Ao nível da formação científica, tecnológica, técnica ou artística relativa à especialidade que o futuro professor vai ter de leccionar. Esta componente designada como a componente da especialidade determina a configuração disciplinar de cada curso, o modo de articulação

e o entrosamento das várias disciplinas, o seu grau de profundidade e a sua efectiva ligação às necessidades decorrentes do acto de leccionar, aspectos fundamentais e que podem determinar o conhecimento científico e as competências.

- Ao nível da formação científica no domínio pedagógico-didáctico, que corresponde à formação teórica e teórico-prática, no âmbito das ciências da educação. É, mais vulgarmente, conhecida por pedagogia prática mas também por formação profissional, neste caso, sendo definida

*“como uma sequência teórico-prática que se centra no desenvolvimento de conhecimentos pedagógico-didácticos e no treino de aptidões e competências docentes, incluindo a prática pedagógica orientada, conduzindo, no final, à plena assunção de responsabilidades docentes nas escolas, no caso específico dos professores estagiários.” (Ribeiro, 1989; citado por Pacheco, 1993:20)*

- Ao nível da prática pedagógica, que se refere quer à sensibilização para o contexto escolar quer à realização de experiências práticas, através da leccionação em turmas reais ou simuladas. A prática pedagógica pressupõe uma prática de ensino supervisionada, discutida e reflexionada com os formadores, numa perspectiva de aproximação à prática profissional e à realidade que terá de enfrentar futuramente. De acordo com as orientações contidas no Regulamento da Prática Pedagógica, deverá proceder-se a uma responsabilização progressiva e uma duração crescente dos momentos de prática pedagógica, repartidos por momentos de observação-análise, seguidos de cooperação-intervenção e, como culminar de todo esse processo, o assumir da responsabilização pela docência (Portaria n.º 336/88, Artigo 3.º, Ponto 1).

Por sua vez, o diploma que estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário referencia a prática pedagógica como integrada, diferenciada e sequencial ao longo do curso, devendo possibilitar-se, ao futuro professor, a sua inclusão progressiva no contexto escolar, de modo a apropriar-se e a contactar com o mundo real escolar.

Do mesmo modo, a prática pedagógica tem como principais objectivos a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas:

- ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;

- a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos, em relação às diferentes componentes de formação;
- ao domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional (Portaria n.º 336/88)



## CAPÍTULO III – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

*“Do ponto de vista profissional, o desenvolvimento do professor depende não apenas da sua condição de adulto e da estrutura da sua personalidade, mas também do meio em que se desenrola o seu trabalho.”*

*(Gonçalves, 1990: 121)*

O conhecimento e a compreensão acerca do modo como se processa o desenvolvimento profissional do professor pressupõe a sua abordagem e reflexão, quer, em torno dos modelos de desenvolvimento pessoal, por se tratar de um adulto em desenvolvimento, quer a nível dos modelos de profissionalização do professor, por integrar um adulto em formação, quer ainda os modelos de socialização, por sua vez, entendidos segundo uma perspectiva de socialização normativa e de socialização interaccionista (Loureiro, 1997).

Nesta perspectiva, o percurso profissional de cada docente pode ser entendido segundo duas importantes dimensões: a do desenvolvimento profissional e a da construção da identidade profissional, ou seja,

*“ O estudo do percurso profissional dos professores pode ser abordado segundo dois planos de análise, necessariamente distintos, mas complementares: o do desenvolvimento profissional, genericamente entendido, e o da construção da identidade profissional.”* (Gonçalves, 1990:117)

Relativamente à dimensão do desenvolvimento profissional, poder-se-ão considerar três perspectivas (Gonçalves, 1990): o desenvolvimento pessoal; a profissionalização; a socialização profissional (ou do professor).

A abordagem do “*desenvolvimento pessoal*” centra-se na pessoa do professor e nas suas capacidades, sendo o desenvolvimento profissional concebido como o resultado de um crescimento pessoal e em que a definição de bom professor assenta, numa visão humanística da educação, por referência a aspectos diversos da sua personalidade, “*tais como, autonomia, tolerância, flexibilidade, empatia e compreensão das diferenças individuais.*” (Gonçalves, 1990:118).

É na interacção com o meio que, cada professor, em termos individuais, aprende a estruturar o seu papel de professor e é do modo como se processa essa estruturação que resultam os benefícios quer para o professor quer para os alunos, os quais devem, igualmente, ser considerados como seres individuais. As aprendizagens pessoais têm uma grande importância, na construção do próprio conhecimento, aspecto que se impõe, de forma sobranceira, catapultando para segundo plano “o que *se aprende com os outros*” (Vonk et al, 1987:95; citado por Gonçalves, 1990:118-119).

A segunda perspectiva designada “*profissionalização*” concebe o desenvolvimento profissional como o resultado de um conjunto de competências, tanto a nível de eficácia no ensino como de organização do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma abordagem que perspectiva o desenvolvimento profissional, não só ao nível dos conhecimentos individuais já existentes, mas na aquisição de novas competências e no aperfeiçoamento das que cada indivíduo já possui. Assim sendo, a questão

*“coloca-se agora, no plano da estruturação da transferência de conhecimento, tanto em termos de eficácia como de utilização de estratégias de acção (Vonk et al, 1987:95-96; citado por Gonçalves, 1990:119)*

Como terceira abordagem, no processo de desenvolvimento profissional dos professores, é considerada a sua adaptação ao meio profissional, denominada “*socialização profissional*” ou “*socialização do professor*” (Gonçalves, 1990:119) e cuja definição aponta para

*“o processo de mudança pelo qual os indivíduos se tornam membros da profissão professor, assumindo, progressivamente, papéis mais completos no campo do ensino.” (Lacey, 1988:634; citado por Gonçalves, 1990:119)*

É, neste processo contínuo de aprendizagem social (com os outros e no seu meio profissional) e, como tal, na relação do docente com o seu grupo de pares, que cada indivíduo

*“constrói, selectivamente, valores, atitudes, interesses, competências e conhecimentos, comuns no grupo social em que se encontra e de que se esforça por se tornar membro (Vonk et al, 1987:97; citado por Gonçalves, 1990:120)*

Em termos de socialização, podem ser considerados dois paradigmas (Gonçalves, 1990):

- Socialização normativa, em que cada professor, sobretudo, o professor principiante, se deve adaptar ao meio profissional já existente, quer a nível estrutural quer em termos dos papéis esperados e das normas aí vigentes.
- Socialização interactiva, segundo a qual cada professor, de modo individualizado, é influenciado e influencia ou seja, a socialização só se poderá realizar, num processo de trocas recíprocas, entre si próprio e o meio em que, profissionalmente, desempenha as suas funções.

O percurso profissional do professor, para além desta dimensão do desenvolvimento profissional, é perspectivado, segundo um outro plano, distinto deste e que se centra na construção da identidade profissional (Lessard, 1986, citado por Gonçalves, 1990), sendo tomados, como referência, os seguintes aspectos:

- relação que o docente estabelece com a sua profissão
- relação do docente com o seu grupo de pares
- construção simbólica pessoal e interpessoal resultante das relações anteriores

A identidade profissional que se edifica na relação com a profissão pode ser entendida, a partir das representações que os professores constroem sobre quatro aspectos da actividade docente, os quais permitem compreender o “vivido profissional”, formulados sob a forma interrogativa (Lessard, 1986:168; citado por Gonçalves, 1990:125):

1 – *“Qual é o capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática?”*

Neste aspecto, estão contidas as competências necessárias para o desempenho da profissão, tal como se questiona o conceito de competências e o modo de acesso a essas mesmas competências.

2 – *“Quais as condições de exercício da prática, e, em primeiro lugar, a autonomia/controlo da prática e do contexto no qual ela se desenrola (a aula, a escola, o sistema escolar e educativo)?”*

Esta questão encerra duas perspectivas: “a da *profissionalização da prática docente*” e a da “*proletarização da profissão*”. O primeiro caso sugere uma tendência para uma maior



prática de controlo do grupo sobre o acto profissional, enquanto que, no segundo caso, se defende um modelo de ensino-aprendizagem elaborado e controlado pela hierarquia escolar e caracterizado pela simplificação, redução e segmentação das tarefas docentes.

3 – “*Qual a pertinência social e cultural da prática?*”

Em torno desta questão, gravitam os aspectos ligados ao próprio conceito de prática, bem como a sua utilidade, aliado a outros domínios como a ética, os valores, a eficácia e o sucesso decorrentes da prática profissional.

4 – “*A que grupo social se pertence?*”

O aspecto do exercício da docência para que remete esta questão tem subjacente o estatuto profissional e o prestígio social da função docente.

O conceito de desenvolvimento profissional pode conceber-se abarcando duas vertentes, uma relativa ao desenvolvimento pessoal e a outra referente ao desenvolvimento profissional, numa acepção mais restrita, embora cada uma destas vertentes não deva ser entendida separadamente mas sim como um todo integrante e com implicações mútuas. Deste modo, quando ocorrem mudanças, em termos profissionais, estas não podem ser dissociadas das transformações ao nível pessoal, permitindo integrar e sustentar as anteriores (Oliveira, 1997). Nesta perspectiva, o conceito de desenvolvimento pessoal deve ser entendido como

*“um processo que envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações.” (Oliveira, 1997: 95)*

Difícilmente, se poderá dissociar o desenvolvimento pessoal do desenvolvimento profissional, posto que a percepção do desenvolvimento profissional envolve processos reflexivos do professor sobre si próprio, no contexto profissional, centrando-se essencialmente ao nível do autoconhecimento como pessoa e como profissional, devendo assumir-se

*“como ideia mestra uma concepção de pessoa que assenta num paradigma de inacabamento, que a interpreta como ser em devir, admitindo, nessa*

*assunção, a sedutora possibilidade de desenvolvimento.” (Sá-Chaves, 1997:113)*

Cada ser humano deve ser encarado numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional, ao longo da vida, no qual o factor pessoa desempenha um importante papel, muito embora se deva atender também a que essa evolução profissional, não depende única e exclusivamente de si próprio mas de muitos outros factores ligados aos diversificados contextos em que se movimenta, ou seja,

*“depende de aspectos contextuais de natureza social e institucional, sendo, todavia, indissociável da estrutura pessoal e dos factores que, directa ou indirectamente, interpenetram a rede de relações interpessoais e as transições ecológicas que pontuam esse desenvolvimento.” (Simões, 1997:51)*

Numa perspectiva mais restritiva, a abordagem do conceito de desenvolvimento profissional remete para domínios mais específicos, inerentes ao exercício da docência e que têm a ver, sobretudo, com o

*“domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.” (Oliveira, 1997: 95)*

O conceito de desenvolvimento profissional do professor envolve um processo evolutivo, em que podem ser consideradas três dimensões fundamentais que se articulam entre si e que desempenham um papel determinante, na melhoria do ensino (Oliveira, 1997):

- Uma vertente do saber, associada sobretudo à aquisição e organização dos conhecimentos específicos ligados quer às ciências da educação quer às ciências da especialidade de ensino.
- Uma vertente do saber - fazer, associado ao seu desempenho profissional e que tem a ver, sobretudo, com as atitudes face ao acto educativo, com o papel do professor e do aluno e com a implementação das actividades e estratégias de ensino.
- Uma vertente do saber- ser e saber tornar-se, em torno da dimensão afectiva, ou seja, as percepções que o professor tem de si próprio e da sua actuação profissional, tal como envolve uma componente das relações interpessoais, para além das expectativas e

motivações relacionadas quer com o desempenho das suas funções docentes quer da sua própria formação.

Nesta perspectiva, as vertentes do saber, do saber-fazer e do saber-ser e saber-tornar-se estão subjacentes ao desenvolvimento pessoal e profissional de um professor, em particular, revestindo-se

*“ por isso de uma peculiaridade invulgar na trilogia: saber, saber-fazer e saber-ser; ele terá que ser detentor da arte de um saber-fazer que contribua efectivamente para o construir dos saberes-ser de cada aluno que com ele se cruza num determinado momento do percurso das suas vidas.”* (Patrício, 1993; citado por Alves, 1997: 146.147)

O modo como se processa a interligação e interpenetração entre o desenvolvimento pessoal e o desempenho profissional parece assentar em pressupostos teóricos que remetem para um conceito de educação cujo *“objectivo fundamental (...) é o desenvolvimento humano”* (Kohlberg e Mayer, 1972; Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983; citados por Simões, 1997:39). Esta concepção de formação reenvia para o conceito de maturidade, que pode ser entendido, de uma forma genérica, como um importante referencial de complexidade e diferenciação comportamental, o que contribui para que se considerem os indivíduos aptos a desempenhar determinadas tarefas, podendo, igualmente, ser encarado como uma realidade psicológica, em que é possível distinguir áreas, cada uma delas a influenciar especificamente o sistema-pessoa (Ambrósio, 1991; citado por Simões, 1997).

Neste âmbito, o conceito de maturidade, associado, por vezes, à competência (Heath, 1977; citado por Simões, 1997), pode ser abordado quase como um pré-requisito para a entrada numa profissão, traduzindo-se por uma capacidade global que não sendo estática é concebida como algo que é demoradamente construído, através de um crescente evoluir, ao longo da vida, o que irá permitir *“distinguir entre os desempenhos de alguém recém-formado e os de outra pessoa com muitos anos de experiência.”* (Medley, 1985; citado por Simões, 1997:39).

Neste sentido, a própria concepção de formação pode ser entendido como *“um processo de produção de desenvolvimento psicológico humano”* (Tavares, 1992; citado por Simões, 1997:40), o que evidencia o papel importante da formação no desenvolvimento do adulto,

sendo que esse desenvolvimento depende bastante da estrutura cognitiva individual, considerada esta como uma totalidade, através da qual ganha significado, cada uma das experiências individuais.

É a partir dos anos setenta que o desenvolvimento profissional dos professores começa a ser alvo de investigações sucessivas, sobretudo, através de estudos que incidem no campo da carreira docente (Fuller, 1975; Veenman, 1984; Huberman, 1988, 1989, 1992; Ben-Beret, 1991; Zabalza, 1994), embora em Portugal apenas tenha eclodido na década de oitenta e noventa (Gonçalves, 1988-90, 1992; Cavaco, 1990; Fontoura, 1990, Moita, 1992). Esses estudos versando, fundamentalmente, os “ciclos de vida”, pretendem englobar todo o percurso profissional, desde o início de carreira até à entrada na situação de reforma, dando, sobretudo, ênfase

*“ao estudo de todas as mudanças no desenvolvimento individual do professor: físico, intelectual, afectivo, social, da personalidade e vocacional.” (Loureiro 1997:122)*

Na maior parte destas investigações, optou-se, sobretudo, pela metodologia das histórias de vida, sendo alguns deles desenvolvidos com professores que se encontram numa fase inicial de carreira (Fuller, 1975; Veenman, 1984), enquanto que outros, na sua maioria, se têm debruçado sobre todo o desenrolar da carreira docente.

### **III.1 – SER/TORNAR-SE PROFESSOR: A IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL**

*“ (...) ensinar é ensinar-se. Isto é, cada professor faz algo de único e por isso quem ensina, ensina não só conhecimentos, mas a sua própria pessoa envolvida nesses conhecimentos.”*

*(Canário, 1994:111)*

É-se professor ou educador de infância, em sentido estrito, por inerência de um curso superior que se possui, na área de formação de professores ou de educadores de infância e que, como tal, habilita, para o exercício da docência, permitindo, deste modo, o desempenho da profissão de professor, no entanto, “ser professor” é um conceito muito

mais vasto e de alguma complexidade, porque “é-se professor sendo”, mas, simultaneamente, há que “fazer-se (tornar-se) professor”, para se desenvolver, em plenitude, na e pela profissão de professor.

A abordagem da profissão de professor remete para o conceito de profissionalidade, o qual pode ser entendido como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991; citado por Couto, 1998:87), embora se reconheça que, no caso específico do professor, esta definição não é fácil comparativamente a outras profissões.

Deste modo, a profissionalidade docente implica, para além da adesão a uma profissão, o estabelecimento de um projecto pessoal de formação, o qual deve pautar-se pelo “equilíbrio entre autonomia e conformidade, responsabilização e dependência, interioridade e exterioridade” (Josso, 1987; citado por Couto, 1998:89). Este equilíbrio tem muito a ver com as mudanças ou momentos de ruptura que ocorrem na vida pessoal e social do professor, sobretudo, no caso do professor principiante, relativamente ao seu modo de vida, aos contextos em que se movimenta, às exigências e responsabilidades que é obrigado a assumir, assumindo-se o processo de formação como de (trans)formação, ou seja,

*“não é somente correr alguns riscos, mas é sobretudo, arriscar-se a tornar-se um adulto. Neste sentido, formar-se é transformar-se.”* (Josso, 1987:207; citado por Couto, 1998:90)

A profissionalidade docente está muito ligada à concretização de um projecto pessoal de vida em sala de aula, em interdependência estreita com um projecto global de escola, sempre condicionado pelo sistema educativo, em geral e pela organização escolar, em particular, para além da submissão a regras colectivas e a normas institucionalizadas e ainda pelo peso burocrático e administrativo que impende sobre os professores.

Ao iniciar a carreira, cada docente detém um projecto profissional, mas para que isso aconteça, é necessário que haja o entrecruzamento de três tipos de lógica: a lógica pessoal, relacionada com a lógica pessoal de formação; a lógica profissional, consoante a perspectiva pessoal do que é a lógica da comunidade profissional, se dominante se minoritária e, por fim, a lógica da organização, relativa à organização em que cada

professor está inserido. Estas lógicas, frequentemente, fluidas e contraditórias, contribuem para que o projecto profissional se encontre numa encruzilhada entre o individual e o colectivo e numa interligação entre o projecto individual de formação e os outros projectos da comunidade profissional, com diferentes níveis de colaboração e de conflitualidade (Couto, 1998).

O professor, neste contexto, deve ser considerado como um profissional detentor de uma competência científica e pedagógica, capaz de construir a sua profissão, através da criação de artefactos, como o faz o engenheiro ou ainda como alguém capaz de diagnosticar e equacionar os problemas como o faz o médico

*“Um professor é hoje um profissional com um dupla especialização – em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos de índole educacional. Tal como um engenheiro, um professor tem de ser capaz de conceber artefactos – neste caso, aulas e materiais de ensino. Tal como um médico, um psicólogo ou um sociólogo, o professor tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas – neste caso, problemas de aprendizagem de alunos e de grupos de alunos.” (Alarcão, 1997:10)*

Se, à primeira vista, esta concepção parece surpreender, uma visão mais detalhada, pode demonstrar o mérito e a complexidade do acto educativo, que é composto por uma diversidade de actividades, como seja, planear aulas e conceber materiais de ensino em articulação com os conteúdos educacionais e curriculares, definir estratégias e planear actividades adequadas à consecução dos objectivos e das competências, tendo em conta as regras institucionais, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e os diferentes ambientes em que se desenrola o acto educativo, entre outros aspectos.

Face à diversidade de tarefas que cada docente tem de enfrentar, associado ao grau de imprevisibilidade que o acto educativo encerra, não pode o professor ser entendido como “professor funcionário” ou “professor técnico”, mas como um profissional competente e autónomo, o que corresponde a concepções distintas e se reflecte consequentemente em modos diferentes de desempenho profissional, ou seja,

*“O professor funcionário apresenta um desempenho conforme às orientações superiores; o professor técnico aplica modos de actuar pré-formatados; o professor profissional analisa o processo de Ensino/Aprendizagem, introduzindo, se necessário, os devidos*

*ajustamentos, procurando ser mais autónomo e não mero reproduzidor de técnicas.” (ARIPES, 2001:3)*

Ao professor exige-se-lhe que, para além desta autonomia que permite uma capacitação pessoal para resolver os problemas com que se depara, se torne um profissional reflexivo, capaz de produzir o seu saber e de (re)conquistar a sua identidade como pessoa e como profissional. Para se assumir como um profissional competente deve o professor possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (Nóvoa, 1992), além disso, a reflexão permite desenvolver capacidades de introspecção, de abertura às ideias dos outros, tal como possibilita, igualmente, a análise de alternativas possíveis e das suas implicações (Morais, 1993).

É a partir da reflexão que cada profissional desenvolve as suas actuações futuras mais consentâneas com os objectivos em vista e mais de acordo com o contexto social, ou seja, é, a partir da reflexão sobre a prática que se irão determinar novos modos de enfrentar e de resolver os problemas, de uma forma mais justa e coerente e também desenvolver práticas mais ajustadas à realidade e mais eficientes.

A função do professor não é mais a de transmitir o património que adquiriu circunscrito a uma disciplina ou a uma área, antes tem que possuir um leque abrangente e variado de conhecimentos e de competências, sendo da sua responsabilidade o exercício de uma nova cidadania, tal como o respeito pelas diferentes culturas e aceitação das diferenças. Esta perspectiva reenvia para a concepção do professor como um profissional reflexivo, sendo capaz de desempenhar um papel activo na construção do seu próprio conhecimento, ou seja,

*“remete-nos para uma visão do professor/educador como um profissional construtor do conhecimento mais que um técnico, aplicador de técnicas.”*  
(Cró, 1998:111)

As transformações sociais, políticas, económicas, culturais que, a ritmo vertiginoso se têm feito sentir nas sociedades contemporâneas, têm operado grandes transformações na figura e no papel do professor, sendo-lhe exigido um maior número de saberes, aliado a um número crescente de competências que deve possuir, tal como se lhe atribui uma multiplicidade de funções e um leque diversificado de papéis a desempenhar.

Para além destes saberes e para desempenhar com mestria a assunção dos diferentes papéis e funções de que está incumbido, tem o professor de integrar um conjunto de outros saberes, indissociáveis destes e que se referem à “*alma da profissão*” (Shulman, 1987; citado por Couto, 1998:649), podendo resumir-se no saber criar um ambiente educativo capaz de proporcionar aprendizagens nos alunos, saber estimular e gerir o discurso das aulas de modo a que os alunos compreendam o que realizam, saber analisar as aprendizagens dos alunos e saber reflectir sobre as tarefas e o ambiente de aprendizagem, para a tomada de decisões instrucionais adequadas. A capacidade de comunicar com os outros, tal como o poder da linguagem, a partilha de ideias e a cooperação, aliado à construção social da realidade partilhada por professores e alunos em interacção, constituem requisitos importantes, no desempenho da profissão (Couto, 1998).

Perspectiva-se uma mudança na concepção de professor, cuja figura não pode ser restrita à sala de aula mas extensiva à escola em que se integra, não centrado sobre si mas capaz de adoptar uma postura de partilha e de aprendizagem com os seus pares e com toda a comunidade educativa, na escola e fora dela, ou seja,

*“o professor “transmissor” de saberes está a ceder o seu lugar ao professor “gestor” de interacções; o professor da disciplina passa a ser professor do currículo; o especialista do saber dá lugar ao especialista da acção. Numa palavra, o desempenho não será centrado na sala de aula, mas na escola; não será individual, mas em equipa, ou seja, o professor será um profissional que trabalha com outros profissionais na e fora da escola.” (ARIPESSE, 2001)*

É a partir da década de 80, em que parece ter sido pioneira a obra de Abraham, dado ter catapultado a figura do professor para o centro do seu estudo (1984), que se assiste à pujança da investigação sobre os professores (Abraham, 1984; Huberman, 1988; Huberman, 1989; Nóvoa, 1989; Gonçalves, 1990; Ben-Peretz, 1991; Cavaco, 1992; Goodson, 1992; Nóvoa, 1992a; Nóvoa, 1992b; Zabalza, 1994), cujas obras se debruçam sobre as histórias de vida dos professores e dos seus percursos profissionais, através das autobiografias, dos diários e das entrevistas, ou seja, é dada voz aos professores, na primeira pessoa.



Estas investigações atribuem ao profissional professor uma nova dimensão, a do professor como pessoa e assentam no princípio de que o conhecimento do professor como pessoa permite um maior conhecimento da pessoa do professor, sendo estes dois aspectos indissociáveis e influenciando-se mutuamente, isto é,

*“a maneira como cada um de nós ensina está dependente directamente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) porque é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.”* (Nóvoa, 1992:17)

O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor, pelo que importa (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, de forma a que os professores se apropriem dos seus processos de formação e lhes permitam dar um sentido, no quadro das suas histórias de vida (Nóvoa, 1998). Nesta perspectiva, o investimento da própria pessoa na pessoa e no profissional que é, parece poder justificar a afirmação de que a *“personalidade do professor é o seu principal utensílio de trabalho.”* (Teodoro, 1994:69).

A influência do professor, como pessoa e como profissional, detentor de uma identidade própria, faz-se sentir na actividade profissional que desenvolve com alunos, colegas e restante comunidade educativa, posto que

*“o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa.”* (Goodson, 1992:72)

É a componente pessoa que, ao promover uma atitude crítica e reflexiva, sobre as suas práticas e sobre si próprio, vai permitir desencadear uma (re)construção do seu processo evolutivo e da sua própria formação, dado que

*“a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”* (Nóvoa, 1998:250)

Cada professor é um profissional detentor de conhecimentos, capacidades e competências, mas é antes de tudo uma pessoa com sentimentos, atitudes, princípios e valores que fazem

dele uma entidade única, o que corresponde à expressão de que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor (Jennifer Nias, citado por Nóvoa:1992). A componente da pessoa é indissociável da componente do professor, o que obriga a que o professor se conheça a si próprio como profissional tal como à sua profissão, o que remete para a “máxima” do:

*“Conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino” (Alarcão, 1994:53)*

Ao ser/tornar-se professor, a componente pessoa parece ocupar um lugar privilegiado e, a este propósito, regista-se (e recorda-se!) a afirmação de um ex-professor que se admira (Aiveca), ao definir o professor como alguém que não ensina aquilo que sabe mas aquilo que é, sendo, através das suas acções, atitudes, sentimentos, valores e princípios, em suma, aquilo que é como pessoa que a sua influência mais se faz sentir junto dos alunos, com efeito duradouro no tempo, em comparação com os ensinamentos, de carácter efémero, e que rapidamente se esfumam e/ou deixam de ter qualquer utilidade.

O carácter indissociável da componente pessoa do profissional vai, naturalmente, influenciar todo o seu desempenho, quer a nível pessoal quer profissional, não sendo possível separar os aspectos mais directamente ligados ao ser (pessoa profissional) e ao ensinar (profissional pessoa),

*“as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (Nóvoa, 1992:17)*

A construção da identidade do professor é um processo contínuo que decorre do processo de socialização do professor ou de socialização profissional do professor, ou seja, a identidade profissional edifica-se, na sua adaptação ao meio profissional, nas relações pessoais, institucionais e sociais que aí se desenrolam, nas normas, regras, valores e princípios estabelecidos e nas interacções que mantêm com os seus pares.

Para os autores de tendência psicanalítica, o professor tem de criar a sua própria identidade profissional, no sentido de assegurar a afirmação do eu, sob pena de se dispersar por um conjunto de papéis, contribuindo para a própria dispersão do sentimento de identidade

pessoal. Do ponto de vista psicanalítico, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia a outras identidades, o que se traduz pelo acto de escolher e renunciar, tal como se processa a passagem da idade da adolescência, caracterizada por uma dispersão de actividades e de interesses, para a idade adulta, com uma assunção de compromissos e de consequências inerentes a esses compromissos (Erikson, 1950; White, 1952, citados por Huberman, 1992).

A construção da identidade profissional, em termos individuais, está associado ao conceito de carreira, ou seja,

*“realiza-se ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo; em termos de grupo, ela consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como património que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social.”* (Carrolo, 1997:47)

Nesta perspectiva, a identidade de uma pessoa é construída, ao longo do seu percurso de vida, que é também o seu percurso pessoal de (trans)formação, entendido este como um processo em que *“cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção.”* (Moita, 1992:115).

Como faces distintas deste processo identitário mas que não podem ser dissociadas, são referenciadas a identidade pessoal e a identidade social (Lipianski, 1990, citado por Moita, 1992). A identidade pessoal reporta-se à percepção subjectiva que cada sujeito tem de si próprio, à sua própria individualidade, o que tem a ver com a consciência de si próprio, enquanto que a identidade social se refere à percepção que os outros têm de determinado sujeito, através de um conjunto de características que o permitem definir do "exterior". Daí que a identidade pessoal se constitua como uma apropriação subjectiva da identidade social, uma vez que a percepção que o sujeito detém sobre si próprio advém do grupo social de pertença e da relação com os outros (Moita, 1992). Deste modo, a identidade resulta de

*“relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal.”* (Lipianski: 1990, citado por Moita, 1992:115)

A dimensão pessoal parece ser um aspecto determinante para um adequado desempenho profissional, o que permite a cada indivíduo agir, de forma específica, em função das experiências que consegue extrair das situações vividas. Cada profissional enquanto pessoa vai evoluindo como um sistema por influência de outros sistemas e, que, de modo recíproco, também influencia, não sendo, de forma alguma, um processador passivo da informação recebida, sendo as percepções que tem acerca de si próprio, tal como dos outros e das coisas, que determinam o significado que atribui às experiências (Simões, 1997). Esta interpenetração entre a dimensão pessoal e profissional é reveladora de que

*“O professor e a sua forma de intervenção não está desligada daquilo que ele é enquanto pessoa. A representação que o professor constrói de si enquanto pessoa e enquanto profissional parece influenciar o seu desenvolvimento profissional, podendo a afirmação inversa ser igualmente verdadeira.”* (Oliveira, 1997:102)

O conceito de identidade profissional, cuja construção se inicia nos primeiros anos de actividade profissional e se estende, ao longo da carreira, é entendido como um caso particular de identidade psicossocial, a qual é identificada como

*“um lugar onde se processa a síntese entre o que é mais estritamente pessoal – tal como as características do sujeito – e aspectos de ordem mais marcadamente social – tais como as instâncias sociais a que o sujeito está ligado.”* (Simões, 1997:51)

Deste modo, a identidade psicossocial resulta da confluência entre o particular, fruto da história individual e o colectivo, comum à história do grupo, quer seja o grupo socioprofissional a que o indivíduo pertence quer seja a comunidade em que está inserido (Simões et al, 1994; citado por Simões, 1997). É a identidade psicossocial que engloba a totalidade do indivíduo na sua dupla dimensão social e pessoal, a que está ligado a apreensão perceptiva do mundo, nas suas atitudes, valores e motivações, o que, em larga medida, vai determinar a consciência que se vai tendo do mundo exterior e da significação que lhe é atribuída, daí a necessidade do professor construir a sua própria identidade com base numa

*“autopercepção como alguém que exige muito de si mesmo, que acredita nas suas próprias capacidades e está consciente das necessidades dos*

*colegas, solidário e atento aos outros e, sobretudo, que se preocupa com a sua própria autenticidade.” (Simões, 1997:50)*

A construção da identidade pessoal e profissional do professor deve assentar em valores positivos, quer em relação ao profissional quer à própria pessoa, sendo que o desenvolvimento profissional

*“envolve, na sua essência, um processo de ruptura e mudança de representações, o qual deverá ser acompanhado por atitudes e sentimentos positivos face a si próprios e à sua actuação profissional.” (Oliveira, 1997:103)*

É, ao longo da vida profissional, desde o momento do ingresso até à reforma, passando pela formação inicial e pelas instituições em que isso se desenrola, que cada indivíduo constrói a sua identidade profissional, em interdependência com o grupo profissional em que se situa, o estatuto que ocupa, a função social que desempenha, a cultura de grupo e o contexto social e político em que decorre a sua actuação, sabendo-se, no entanto, que

*"A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor... É um processo que necessita de tempo" (Nóvoa, 1992:16)*

Nesta perspectiva, o processo identitário pode ser caracterizado por três AAA. O primeiro A de Adesão significa que ser professor é fazer a adesão a um conjunto de princípios, normas, valores e a projectos que lhe permitem investir, de forma positiva, nas potencialidades das crianças e dos jovens; o segundo A de Acção significa que ser professor é agir de modo pessoal e profissional, na escolha dos métodos e técnicas de ensino, na tomada de decisões e nas acções a empreender na sala de aula, consentâneas com uma determinada postura pedagógica; o terceiro A de Autoconsciência decorre da capacidade reflexiva do professor perante a acção que desenvolve, atitude que lhe permite proceder a mudanças e a inovar, no seu percurso pedagógico (Nóvoa, 1992).

### III. 2 – A CRISE DE IDENTIDADE DO PROFESSOR VERSUS ESCOLA E O MAL-ESTAR DOCENTE

***“Só com o respeito, o reconhecimento e o apoio de toda a sociedade será possível revalorizar a profissão docente, restituir o orgulho de ser professor aos que desempenham esta actividade profissional e levar os potenciais professores a desejar exercer esta profissão.”***

***(Jesus, 2000:443)***

Ao longo dos tempos, tem-se assistido a mudanças frequentes nos papéis e funções atribuídas aos professores, assim como nas próprias concepções sobre o professor e sobre o acto educativo. Deste modo, a assunção do papel de professor é entendida, de modo diversificado, como alguém que se limita a ministrar uma “*educação bancária*” (Paulo Freire, s/d) e que, deste modo, se constitui, de forma mais ou menos consciente, como um instrumento de reprodução sociocultural, outros há que encaram o professor como “*tradutor*” do saber científico que outros produzem (Bernstein, s/d), assim como existem os que, no desempenho do seu papel, se consideram “*um treinador de um atleta de alta competição*” (Bourdieu s/d) e ainda os que adoptam o papel de professor como um investigador - actor crítico (Cortesão, 2000). Por sua vez, há quem reserve para o professor “*um destino mais sombrio e anuncie, de forma segura, as condições que conduzem à próxima “morte do professor”*” (Lyotard, 1989; citado por Cortesão, 2000:10). Esta “*morte*” prende-se, entre outros aspectos, com uma situação de desigualdade entre o professor e toda uma panóplia de meios, cada vez mais atraentes e eficientes, a que o aluno pode ter acesso para obter (in)formação, tornando bastante dispensável, a figura do professor (Cortesão, 2000).

Parece haver concordância entre os que se movimentam no “*mundo*” da docência e da educação, em geral, que o papel do professor tem sofrido alterações, ao longo dos tempos, fazendo-se acompanhar de uma diminuição do seu estatuto pessoal, profissional e social, a que parecem não ser alheias

***“as alterações ocorridas, nas sociedades ditas industrializadas, durante as últimas décadas que possam ter contribuído para uma desvalorização do papel tradicional do professor, em particular, e da profissão docente, em***

*geral, em simultâneo com um aumento da exigência social sobre o papel do professor no processo educativo.” (Jesus 1998:24)*

Além disso, as importantes mudanças sociais, tecnológicas, económicas e políticas das sociedades contemporâneas não se têm feito acompanhar, de igual modo, por uma evolução dos sistemas de ensino e este desequilíbrio apresenta-se como um dos principais factores da crise da educação. Naturalmente que, nesta crise de educação, que afecta a escola, em geral, e o professor, em particular, como um dos seus principais intervenientes, ou seja,

*“neste ambiente de crise generalizada, onde mais difícil que detectar causas é encontrar soluções, torna-se inevitável que a atenção acabe por centrar-se no elemento mais visível do sistema educativo – o professor, que se vê eleito “bode expiatório” preferencial. Criticado e posto em questão, este viu a sua imagem social degradar-se.” (Catarino, s/d: 4)*

Para esta desvalorização da profissão docente e do estatuto social da pessoa do professor concorrem vários factores, como seja, a massificação do ensino e a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas, a desvalorização social e salarial da profissão docente, a rápida evolução científica e tecnológica e o acesso facilitado à informação, tal como a caducidade, a ritmo vertiginoso, dos conhecimentos, entre outros aspectos. Esta diversidade de factores, aliada às condições psicológico-sociais em que decorre a actividade docente, têm contribuído para os efeitos permanentes de carácter negativo que afectam a personalidade do professor, originando situações de mal-estar docente, considerado como

*“uma doença social produzida pela falta de apoio aos professores por parte da sociedade, tanto no campo dos objectivos de ensino como no das retribuições materiais e no reconhecimento de estatuto que se lhes atribui” (Esteve, 1992:129)*

A multiplicidade e diversidade de tarefas a que os professores são solicitados, aliadas à indefinição e falta de formação para o seu desempenho, são reveladoras de uma concepção multifuncional do corpo docente, acrescido da falta de condições de trabalho em que decorre o exercício da docência e ainda da dificuldade em gerir e delimitar os objectivos e as prioridades, no confronto com a actividade profissional, o que tem desembocado numa “crise de identidade” (Cole, 1985; citado por Jesus, 1998:26) ou “crise da função docente” (Vila, 1988; citado por Jesus, 1998:26).

Pela complexidade que envolve a profissão de professor, nos tempos actuais, e, também devido a esta situação de “crise de identidade”, depende-se que, embora não sendo fácil ser professor, torna-se ainda mais difícil ser professor, hoje em dia, em Portugal e daí retirar alguma satisfação, um sentimento positivo de bem-estar consigo e com os outros (Cavaco, 1993). Além disso, a própria profissão docente

*“encontra-se num processo de redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas. Doravante, os professores são chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão de professor. São desafios que se perdem (e se ganham) nesta nova realidade organizacional e conceptual que é a instituição escolar”* (Demailly, 1991; citado por Nóvoa, 1997b)

Além disso, a questão da “crise de identidade socio-profissional” está, desde há muito, associada ao facto de professor não ser mais a figura detentora da autoridade em termos de cultura, competindo com outros transmissores dessa mesma cultura, como a rádio, a televisão, o cinema, os jornais, as novas tecnologias de informação e outros, pelo que, para inverter a situação, tem de saber demonstrar a sua utilidade, perante os pais, os alunos, os colegas, as várias instituições, os parceiros sociais e a comunidade em geral (Derouet, 1988, citado por Fontoura, 1992). Deste modo, resta ao professor provar o seu valor: junto dos alunos demonstrando qual a sua função e o interesse dos diferentes conteúdos curriculares; junto dos superiores hierárquicos convencendo-os da sua eficácia e da sua criatividade assim como da dinâmica dos seus projectos; junto dos colegas sobre os objectivos a atingir e os constrangimentos relativamente às acções que desenvolve; junto dos pais acerca da pertinência dos projectos que desenvolve e da eficiência dos processos adoptados e a si próprio mostrando que é, de facto, capaz (Fontoura, 1992).

Para esta crise de identidade e um sentimento quase generalizado de mal-estar docente, têm contribuído, igualmente, as dificuldades dos professores em ministrar turmas numerosas, cujos alunos pertencentes a distintos níveis sociais, culturais e académicos revelam níveis diferenciados de aprendizagem, exigindo modos distintos de tratamento e de abordagem dos conteúdos curriculares, no processo de ensino-aprendizagem.

O sentimento de mal-estar, decorrente desta crise de identidade, advém também das alterações sócio-educativas, aliadas a uma desvalorização da imagem social dos



professores, bem como a condições de trabalho deficitárias, a remunerações económicas não compatíveis com as exigências e as responsabilidades da profissão docente, entre outros. Deste modo, parece assistir-se, progressivamente, ao alastrar deste sentimento de mal-estar docente, ou seja,

*“La presencia de un sentimiento más o menos difuso y extendido es patente, desde hace años, entre nuestros profesores (...) esse fenómeno contemporáneo que há concluído en una auténtica crisis de identidad del colectivo de profesores.”* (Esteve, 1998:11)

Concorrem, igualmente, para esta crise de identidade, outros factores, como a heterogeneidade das turmas e os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, a que estão associados a exigência de técnicas de diferenciação pedagógica, aspectos relativamente aos quais o professor sente a sua “impreparação”, em suma, trata-se de um intrincado de aspectos que parecem ter sido descurados pela formação inicial, posto que,

*“no se han ido modificando los sistemas de formación inicial para responder a estos nuevos cambios, como si fuera posible seguir, interminablemente, con las viejas estrategias de formación que se han venido usando desde hace años.”* (Esteve, 1998:13)

A este crescendo de mal-estar docente, parece estar ligado o alargamento da escolaridade obrigatória e um aumento de dificuldades, a nível do complicado tecido social, económico e cultural, em que Portugal como um país de imigração, se vem tornando, com uma população educativa, cada vez mais diversificada, nas nossas escolas, decorrente de uma mistura de raças, etnias e grupos minoritários, situação com que os professores se confrontam e, para a qual, não estão preparados e, por isso, não sabem como agir.

As mudanças impostas do exterior e as sucessivas reformas educativas, na maior parte das vezes, sem uma auscultação prévia aos professores, constituem, igualmente, um factor de produção e de agravamento da crise de identidade e do mal-estar docente, contribuindo para que cada professor se refugie no conhecido e no adquirido por lhe proporcionar segurança, recusando-se a alterar hábitos e rotinas instituídas e a inovar, ou seja, a crise de identidade

*“ tem a sua tradução em estratégias defensivas por parte dos professores que se consubstanciam em modalidades de trabalho em que predomina o*

*individualismo, a rotina, o desinvestimento pessoal e profissional.”*  
(Demailly, 1991; citado por Canário, 1994:50)

Esta situação de mal-estar docente parece verificar-se, em maior grau, nos professores que se encontram na fase inicial de carreira docente, ocasionado, sobretudo, pelo “*choque com a realidade*”, o que tem implicações pessoais e profissionais, dado que a “*falta de motivação dos professores contribui para o desinteresse dos alunos na sala de aula e, logo, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem.*” (Jesus, 1993c; Lens, 1994; Jesus, 1996b; citados por Jesus, 1998:23).

No entanto, apesar da existência do mal-estar docente que grassa entre esses profissionais, nem todos são igualmente afectados, facto que

*“tem muito a ver com o contexto ou ambiente de trabalho do professor, sendo necessário introduzir diversas alterações no plano da formação e no plano sócio-político, este problema também depende muito dos próprios professores, pois uns realizam-se na profissão e outros não.”* (Jesus, 1998:18)

Por se tratar de seres individuais, a evolução negativa do contexto social e psicológico da profissão docente não parece afectar, de forma igual, todos os professores. Isto porque há os que conseguem encontrar respostas para os novos problemas que se lhe deparam, do mesmo modo que existem outros que reduzem a sua eficácia ou renunciam a um ensino de qualidade e outros ainda que teimam em utilizar antigos modelos mesmo sabendo que já não válidos, acabando por alguns deles ser afectados pessoalmente (Catarino, s/d). Daí o mal-estar difuso que acaba por se transformar em absentismo, mudança de escola, em stress ou mesmo, em casos extremos, no abandono da profissão.

Algumas tentativas têm sido feitas para minorar os efeitos negativos do mal-estar docente, mas muito há ainda a fazer para resolver e evitar estas situações, embora se acredite que

*“as verdadeiras estratégias para evitar o mal-estar dos professores residiriam num ajustamento dos processos de formação à realidade docente”* (Esteve, 1992:103)

Para prevenir e minimizar os efeitos do mal-estar docente, defende-se o investimento na formação de professores, de modo a adequá-la às necessidades reais, aliada à criação de

melhores condições de trabalho, ao acréscimo da motivação pessoal e profissional e à valorização do seu estatuto social, sendo fundamental apostar numa correcta definição das políticas educativas conducentes a

*“ dotar os profissionais de educação de condições de trabalho e de carreira que lhes permita sentirem-se suficientemente compensados do indiscutível esforço que têm de realizar permanentemente para fazer das escolas centros privilegiados de interacção, comunidades de crescimento pessoal para todos os que nelas trabalham e convivem. ”* (Teixeira, 1998:264)

*“devolver a nuestros profesores el orgullo de serlo. Hoy es más urgente que nunca producir nuevos diseños en la formación del profesorado y dotar a los profesores de nuevos medios, adecuados a las nuevas circunstancias,”* (Esteve, 1998:14)

A própria escola, como espaço de socialização profissional e de construção de uma identidade própria, vive, igualmente, uma crise de identidade, sendo que a própria concepção de identidade profissional é entendida “*não um ser mas um trabalho*”, o que significa que ela não pré-existe às próprias práticas do professor mas é construída, no seu quotidiano, através das próprias práticas. As questões da identidade profissional, nesta perspectiva, são indissociáveis das questões da socialização profissional, cuja definição remete para a apropriação que cada professor faz, no seu contexto de trabalho, de instrumentos simbólicos, como valores, linguagens, crenças, teorias ou seja, para as representações que vai construindo e que lhe permitem interpretar e agir, no seu meio. Pela força da construção e (re)produção destes instrumentos simbólicos, através das práticas sociais dos actores, vai-se criando uma realidade com uma natureza própria que passa a ser reconhecida pelos próprios actores como algo que lhes é exterior, que os transcende.

Trata-se de um processo que acaba por criar verdades consensuais comuns, ou seja, um certo número de evidências, de situações de “*é natural*” e de rotinas interpretativas, o que contribui para que os professores, ao analisarem a escola, enquanto realidade social, não tenham em conta as interacções sociais que aí se perfilam. Por outro lado, ao não considerar as suas próprias práticas profissionais, enquanto práticas sociais que pressupõem interacções entre os actores e uma multiplicidade de intencionalidades, há a tendência para as interpretar como algo que existe, por si só, independentemente dos actores e das práticas

sociais que a constituem. Este sentimento leva a que, em vez de uma identidade profissional e de um sentimento de pertença, se constituam identidades parcelares, como um processo de sobrevivência (Dubet, 1994).

Além disso, a dificuldade da escola em acompanhar as mudanças da sociedade tem contribuído, de igual modo, para esta “crise de identidade”, sendo referenciada por alguns autores (citados por Jesus, 2000:34), como estando “*em crise*” (Pires, 1988), “*sem objetivos*” (Vaz, 1985), sendo inclusivamente proposto “*acabar com a instituição escolar*” (Illich, 1971) ou a “*morte da escola*” (Reimer, 1971). Além disso, a escola passou a enfrentar uma crise, a partir do momento em que, ao escancarar as suas portas a todos, se viu confrontada com problemas até então desconhecidos e que têm perturbado pais, professores, decisores políticos, enfim, a opinião pública, em geral.

Em suma, os valores instituídos há mais de um século estão a ser abalados e a escola vive uma realidade diferente, com problemas novos e complexos que tem de ser capaz de resolver acrescido da falta de formação para a sua adequada resolução. Trata-se de uma crise da própria escola: de regulação porque não cumpre o papel que lhe compete, de integração social de todos mas que, de facto, não é ainda uma realidade e, por outro lado, de emancipação, por não produzir a mobilidade social aguardada por algumas camadas sociais, para quem a frequência de um curso se constituía como a melhor ferramenta a legar a um filho (Teodoro, 1998).

A multiplicidade de papéis e funções com que se defrontam os professores tem redundado em crise de identidade, dado que

*“investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista”* (Nóvoa, 1991:120)

Para a prevenção e/ou remediação desta crise de identidade, aconselha-se que a própria escola tenha uma maior visão e esteja mais atenta ao que se passa à sua volta, aos novos contextos sociais e às novas exigências da sociedade, não permitindo que os seus professores se sintam ultrapassados, o que pode gerar medo, insegurança, desânimo e, na pior das hipóteses, abandono da profissão, que, pode não se efectivar, por circunstâncias várias, mas muito rapidamente conduz à depressão, a atitudes negativas e a um sentimento

generalizado de mal-estar docente. Não obstante esta concepção da “crise de identidade”, relativamente à escola e ao professor, há que envidar esforços para dar um novo sentido à escola, ou seja,

*“em vez das posições mais radicais que proclamam a “morte da escola”, deve-se procurar avaliar quais as mudanças necessárias para um novo sentido da escola mais coerente ou consonante com a sociedade actual.”*  
(Jesus, 2000:35)

Além disso, num período de grandes evoluções económicas, políticas e sociais por todo o mundo e na Europa e ainda devido ao alargamento da União Europeia e o conseqüente desaparecimento de fronteiras, os sistemas educativos vêem-se obrigados a repensar e a reavaliar os objectivos e o papel da educação. No limiar do século XXI, a Escola não pode esquecer a sua principal função e o seu contributo para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e participativos numa sociedade democrática e em condições de experienciar um sentimento de bem-estar pessoal, profissional e social, ou seja, cidadãos capazes de *“julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se inserem e de se empenharem na sua transformação progressiva”* (Lei N.º 46/86, Artigo 2.º).

### III. 3 – OS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

*“Tal como as crianças, os adultos passam por estádios comuns de crescimento em ritmos diferentes. Os professores progredem através de estádios de desenvolvimento profissional em complemento dos estádios de desenvolvimento cognitivo e social do ego por que todos os adultos passam.”*

*(Gordon, 2000:36)*

A primeira contribuição epistemológica para a definição dos “ciclos de vida” parece ter surgido com a teoria psicodinâmica e, embora remontando a Freud, foi sobretudo, com alguns neo-freudianos que a perspectiva do desenvolvimento psicossocial do indivíduo se desenvolveu e que culminou com Erikson (1950) que, numa perspectiva epigenética, estabeleceu o desenvolvimento psicossocial como uma sucessão de oito *“fases críticas”*, ou seja, de oito momentos decisivos na vida de cada indivíduo, que oscilam entre momentos de opção entre o progresso e a regressão, a integração e a sujeição.

Outra das fontes importantes donde derivam os princípios prosseguidos pela corrente dos “*ciclos de vida*” é a da psicologia do desenvolvimento, que se debruça sobre a identificação dos padrões de desenvolvimento, processos e relações que definem o curso total da vida, a partir do estudo dos “*momentos ou situações de transição*”. A existência de ciclos parece estar desde sempre ligada à condição humana, dado que toda a sua actividade é, em termos gerais, regulada por ciclos, desde os grandes ciclos planetários ao biorritmo individual, incluindo o ciclo da vida e da morte como forma de equilíbrio dos ecossistemas. Nesta perspectiva, também a vida dos professores é constituída por etapas, mais ou menos sequenciais que se constituem como ciclos. A designação “*ciclos de vida*” pretende identificar as etapas ou períodos mais ou menos longos da vida do indivíduo, caracterizados pela diversificação de interesses, motivações e capacidades resultantes da conjugação de factores de natureza biológica, sociológica e cultural e outros afins. Por sua vez, a designação de “*momentos ou transições de vida*” serve para referenciar os factos típicos e experiências que as pessoas vivenciam à medida que envelhecem.

A estrutura da vida de cada indivíduo, em todas as suas componentes, parece resultar de um conjunto de condições que advêm quer das suas características pessoais quer da acção do meio em que se insere e do contexto sócio-cultural, revelando cada um de nós um percurso de vida, desde a infância à velhice pautado por sucessivas mudanças, quer a nível pessoal, quer profissional, pelo que o desenvolvimento do profissional professor

*“não pode ser compreendido senão no quadro do desenvolvimento humano, onde concorrem, de forma interactiva, não apenas aspectos psicológicos, psicossociológicos e sociais, mas também aspectos específicos da dimensão profissional, que se traduzem em diferentes competências, conhecimentos, atitudes e interesses ao longo das suas carreiras”* (Burden, 1990; citado por Gonçalves, 1996)

Os ciclos de vida profissional estão estruturados como uma série de sequências, maxiciclos ou fases que coexistem em todas as carreiras, sendo o início de carreira encarado como uma fase de exploração, em que cada sujeito procura conhecer os contornos da sua profissão e faz uma experimentação dos papéis que tem de desempenhar. A esta fase segue-se uma outra, a fase de estabilização, em que se pretende atingir uma maior mestria, nos aspectos mais importantes do seu trabalho, lutando mesmo por melhores condições e cujo

aparecimento se processa mais cedo ou mais tarde, consoante as características pessoais e as circunstâncias que rodeiam o sujeito (Super, 1985; citado por Huberman, 1989).

No caso específico da carreira docente, foi identificada uma fase inicial de pré-ensino, em que coexistem dois estádios: o da sobrevivência e o da descoberta. Num primeiro momento, o professor principiante oscila entre ser ainda aluno e o assumir-se como professor, no entanto, esta ambiguidade de sentimentos, por uma questão de sobrevivência, rapidamente lhe exige uma mudança de atitude, face à complexidade de situações que tem de enfrentar, em contexto de escola e de sala de aula. É do confronto entre a profissão idealizada durante o tempo em que foi aluno e o exercício da docência como profissional que surge o "*choque da realidade*" (Fuller, 1975).

Este conceito de "*choque com a realidade*", originariamente proposto por Kramer (1974; citado por Gonçalves, 1996), procura descrever a situação de discrepância entre as expectativas dos novos profissionais e a realidade do trabalho que efectuam, tendo este conceito sido posteriormente adoptado para a análise do ingresso na profissão docente pelos professores (Veenman, 1984), uma vez que estes "*vão ser confrontados com a "dura" realidade das escolas, pondo em causa os "ideais missionários" desenvolvidos durante a sua formação inicial.*" (Jesus, 2000:296). Trata-se de um conceito que traduz o confronto entre os estereótipos idealizados durante a formação inicial e a realidade da prática docente, em sala de aula, o que obriga os docentes a questionar as suas expectativas anteriores e "*muitas vezes, a própria competência pessoal, estando na base de um período de "crise do auto-conceito profissional"*" (Esteve, 1995; citado por Jesus, 2000:297).

A simultaneidade e a oscilação entre a sobrevivência, caracterizada por uma grande instabilidade e inquietação pessoal e a descoberta de uma nova profissão, de colegas, de pertença a um grupo específico, de novos desafios, do reconhecimento pessoal de capacidades e competências, associado a uma sensação de liberdade e de independência, constituem-se como momentos marcantes e, por vezes, até decisivos, na sua opção de continuidade na profissão e na transição para a estabilidade pessoal e profissional (Fuller, 1975).

O percurso profissional dos professores é marcado pela identificação de etapas, o que permitiu delinear itinerários-tipo em que existe a fase inicial até aos quatro anos de serviço

denominada “*O Início*”, seguindo-se, entre os quatro e os oito anos - a fase da estabilização – caracterizada pela assunção de novos desafios e compromissos mais fortes. A fase inicial é identificada pela oscilação entre o entusiasmo da descoberta e o desânimo da sobrevivência. A característica da instabilidade e hesitação sobre o que realmente se quer, no início da vida, é referida como um tacteamento que ocorre, nos cinco primeiros anos de vida docente, antes da fase de estabilização, a que corresponde a tomada de um compromisso com carácter definitivo docente (Huberman, 1989).

Com base nesses itinerários-tipo, foram identificados quatro cenários: carreira harmoniosa, harmonia adquirida, questionamento e carreira difícil. Através da aplicação de regras estatísticas aos contornos das carreiras harmoniosas e das carreiras de desencanto, foi obtida uma correlação que, muito embora tenha sido fraca, permite concluir que existe um processo deliberado de “*construção*” de determinadas carreiras. No início de carreira, há um conjunto de factores como sejam as relações humanas, o ambiente de trabalho, o clima de solidariedade que se estabelece entre todos e que tem influência na construção da representação que o professor desenvolve sobre a escola, sendo este “*princípio fácil*” de vida profissional que permite augurar uma carreira harmoniosa (Huberman, 1989).

Em início de carreira, o retrato do jovem professor caracteriza-se não só pela entrada no mundo do trabalho mas também pela assunção de um projecto profissional, pela afirmação pessoal e pela autonomia económica que lhe advém da prática de uma profissão, dado que

*“A entrada no mundo do trabalho é, simultaneamente, uma confirmação social e uma promessa de acesso à autonomia económica e à possibilidade de construir um projecto de vida.” (Cavaco, 1993:107)*

Esta fase de iniciação é, frequentemente, suportada pelo estabelecimento de relações com os colegas, por vezes, colocados em escolas distantes, mas com quem o professor principiante mantém redes de relações, seguindo-se uma fase de maior estabilidade, em que se travam relações profissionais mais próximas e se estabelecem laços de entreajuda e até de amizade (Cavaco, 1991).

As perspectivas que o professor principiante tem do acto de ensinar têm a ver com as suas características pessoais e com o contexto socioprofissional em que se insere. A vivência de sentimentos de angústia, num momento em que, como adulto, pensa já ter atingido um



determinado grau de emancipação e de maturidade, pode desencadear uma crise de identidade, contribuindo para a adopção de atitudes dogmáticas e conservadoras, o que pode levar o professor principiante a pautar a sua aparência, o seu discurso e as suas atitudes, pelas normas vigentes na instituição de que faz parte (Couto, 1997).

No entanto, esta inserção na vida activa manifesta-se, igualmente, por dúvidas e angústias diversas, geradas por diversos factores como seja a existência de uma rede de relações já instituídas na escola, o confronto directo com o professor e com as suas competências pedagógicas e relacionais e ainda a necessidade que o professor tem de ser reconhecido como garante do sucesso, na instituição escolar.

O desenvolvimento profissional do professor passa por um conjunto de estádios designados por “*estádios de preocupação*” (Fuller, 1969; citado por Gordon, 2000). O primeiro estádio de preocupação é “*o estádio de auto-adequação*” em que os professores desejam ser bem aceites e respeitados pelos outros professores, tal como se preocupam com o facto dos alunos gostarem ou não deles e tentam receber dos alunos uma avaliação sobre o seu desempenho. O “*estádio das tarefas de ensino*” incide mais directamente nas questões do ensino e na disciplina dos alunos e a grande preocupação dos professores reside no ambiente e nas suas responsabilidades de ensino. O terceiro estádio “*Impacto de ensino*” é identificado como o estádio mais elevado e que se caracteriza pelas preocupações do professor em torno da aprendizagem e do bem-estar dos alunos, bem como a procura de satisfação das necessidades individuais dos alunos e o seu desenvolvimento intelectual e emotivo (Adams e Martray, 1981; citado por Gordon, 2000).

O conhecimento do percurso profissional dos professores e, como tal, dos ciclos de vida tem sido edificado, a partir dos seus próprios discursos, sobretudo, sob a forma de autobiografias, através dos quais se tem

*“procurado desvendar o universo profissional dos professores por referência a um contexto social em que se entrecruzam as vertentes pessoal e interpessoal e através da análise interpretativa do discurso por eles elaborado”* (Lasuita, 1989, citado por Gonçalves, 1990:145)

Os problemas dos professores que iniciam a profissão foram alvo de investigação, a partir dos anos sessenta, em noventa e um estudos, identificados por Veenman (1984), cuja fonte

de recolha de dados foi, primordialmente, o questionário e só uma pequena minoria fez uso de entrevistas. A maioria desses estudos revelou que os professores, no início da sua profissão, experimentam mudanças significativas nas suas atitudes, apresentam ideias inovadoras face à educação e aos alunos, mas depressa se deixam arrastar pelo conservadorismo e passam a adoptar um ensino tradicional, durante os primeiros anos de exercício, o que corresponde à “*curva do desencanto*”, expressão que designa a transição entre a formação inicial e a vida profissional, pautada pelo distanciamento entre a teoria e a prática (Lagana, citado por Veenman, 1984).

Desde o início dos anos setenta que Huberman é considerado como um marco de referência, no estudo do percurso profissional dos professores e dos ciclos de vida, dado tratar-se do autor que “*mais demorada e sistematicamente tem estudado a profissão de professor.*” (Gonçalves, 1996:98). Para esse facto, concorre um seu importante trabalho de investigação desenvolvido na Suíça, sobre os ciclos de vida dos professores do ensino secundário e que culminou com a obra “*La vie des Enseignants, Évolution et Bilan d'une Profession* (1988).

Nesse sentido, efectuou uma investigação tendo como principais referenciais teóricos os trabalhos de Erikson (1983) e Super (1985), com professores que detinham até quarenta anos de serviço e, como instrumentos de recolha de dados, foram utilizados o questionário e a entrevista em profundidade (Huberman, 1988). Este autor debruçou-se sobre o processo de desenvolvimento dos ciclos de vida dos professores do ensino secundário, a partir da revisão da literatura empírica sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, tomando, como objecto de estudo, a sua própria carreira.

Na sequência deste estudo, o início da vida profissional é designado por “*entrada na carreira*”, período que corresponde à tomada de contacto inicial com a situação de sala de aula e que se constitui como um estágio de “*sobrevivência*” e de “*descoberta*” (Fuller, 1969, Field, 1969, Watts, 1980, citados por Huberman, 1989). No primeiro ano de exercício profissional, o novo professor está, essencialmente, preocupado com a sobrevivência e com a sua (con)vivência face a diferentes aspectos do seu papel de professor, para além do tacteamento e de uma sucessão de ajustamentos que tem de fazer, relativamente aos colegas, aos alunos, aos funcionários, à direcção da escola, entre outros.

O estágio da *"sobrevivência"* tem a ver com o *"choque com o real"* em que há um confronto directo com a situação profissional, através de uma multiplicidade de aspectos, como a transmissão de conhecimentos e a gestão da relação pedagógica, as situações de indisciplina na sala de aula, a dificuldade em exercer adequadamente a sua autoridade de professor, para além de se assistir também a um distanciamento entre as expectativas e os "ideais" do ser professor e a situação real com que tem de se confrontar.

O aspecto da *"descoberta"* está, por seu turno, ligado ao entusiasmo de ser professor, partindo à descoberta e deixando-se invadir por um estado de exaltação vivenciado através da assunção de novos papéis e novas responsabilidades, a de professor e gestor de um programa, bem como o vivenciar da situação de se ser colega num determinado contexto e no seio de um determinado grupo profissional. Estes dois aspectos, o da *"sobrevivência"* e o da *"descoberta"*, caminham em paralelo, embora sendo o segundo que prevalece sobre o primeiro e o permite aguentar, levando-o a percorrer a sua carreira de profissional como professor (Huberman, 1989).

Há, no entanto, outros perfis de professores que se caracterizam, de forma dominante, por uma só destas características, isto é, ou a *"sobrevivência"* ou somente a *"descoberta"* e há ainda outros perfis com características de

*"indiferença ou o quanto melhor - pior (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais)." (Huberman, 1989 : 39)*

A fase inicial da carreira caracteriza-se ainda pela *"exploração"* ou pelas *"opções provisórias"*, a qual pode ser mais ou menos problemática, mais ou menos prolongada no tempo e pode ou não corresponder às expectativas iniciais, levando à assunção do compromisso de ser professor ou, eventualmente, a uma situação de ruptura com a profissão. Ultrapassada esta fase, inicia-se uma segunda etapa, considerada como o estágio de *"comprometimento definitivo"* ou da *"estabilização"* e da *"tomada de responsabilidade"* (Huberman, 1989:39).

A estabilização no ensino pressupõe, naturalmente, uma escolha subjectiva, mas é, por outro lado, também um acto administrativo, uma vez que ser professor implica uma nomeação oficial. A esta fase da vida de professor corresponde, geralmente, um sentimento pessoal de libertação, de independência mas também de afirmação pessoal e de maior bem-estar, bem como a pertença a um determinado grupo profissional.

Esta fase de estabilização imprime ao professor um maior grau de liberdade pessoal, tal como lhe concede um sentimento geral de segurança, de descontração e de maior competência pedagógica, assumindo-se como profissional detentor de uma postura mais espontânea e natural, na sala de aula e perante os seus pares, experienciando sentimentos de alegria e de satisfação, ou seja, trata-se, em suma, de uma fase que é percebida, em termos positivos, por uma maior segurança e estabilidade pessoal e profissional. Além disso, é vivenciado por estes professores um sentimento de confiança e de conforto, em que se preocupam menos consigo próprios e se centram mais nos objectivos pedagógicos, no sentido de um desempenho de funções mais eficaz e de uma maior rentabilização de recursos, pautando a sua actuação na senda da

*"confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos."* (Huberman, 1989:41)

A terceira fase da carreira do professor, designada como a "*fase da diversificação*", parece corresponder a duas tendências gerais, nos professores. Por um lado, caracteriza-se por um maior empenhamento dos profissionais em novas experiências e em diversos projectos, assim como por uma maior diversificação de metodologias, recursos, modos de avaliação, etapas de abordagem dos programas, o que evidencia uma necessidade de partir à descoberta de novos desafios, por outro lado, pode assistir-se a um "ataque" cerrado ao sistema e a normas institucionais, o que contribui para um corte com a rigidez pedagógica, um maior investimento nas mudanças institucionais e uma necessidade de quebrar a rotina e de manter e incentivar o seu entusiasmo pela profissão.

A maior abertura à mudança e à inovação faz-se acompanhar de uma maior consciência crítica dos factores institucionais e do sistema educativo, em geral, o que torna o professor mais dinâmico e mais empenhado na vida da escola, propondo soluções, aderindo e

implementando reformas, partindo à descoberta de novos desafios, o que desencadeia um maior entusiasmo pela sua vida profissional, embora também animado de maior ambição pessoal, em ocupar cargos de maior responsabilidade e de maior prestígio profissional e social.

Na carreira do professor, há ainda a considerar a fase do *"pôr-se em questão"*, o que corresponde ao período a meio da carreira, isto é, entre o 15º e o 25º anos de ensino e os 35 e os 50 anos de vida e constituindo-se como uma fase de balanço e de questionamento pessoal, perante a profissão. Trata-se pois de

*" uma fase com múltiplas facetas. Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a "crise"."*  
(Huberman, 1989:43)

Estes sentimentos não são, no entanto, vivenciados, de forma igual, pela totalidade de professores que integram esta fase e podem mesmo balizar-se entre uma aligeirada sensação de rotina, da parte de alguns professores, até uma "crise" existencial, pondo em causa a prossecução da carreira. É, nesta fase etária, dos 35 aos 45 anos, que uma maior percentagem de professores perspectiva o abandono da profissão, devido ao balanço negativo que fazem do seu passado profissional e por considerarem, igualmente, que ainda estão num período de vida em que se torna possível mudar de profissão, além disso, sendo neste período, que se atinge a "meia-idade", considerada como um período crítico, a vários níveis, estas influências podem, igualmente, manifestar-se, no domínio profissional.

A esta fase de questionamento pessoal, sucede-se a fase de *"serenidade e distanciamento afectivo"*, no período dos 45 aos 55 anos e que se caracteriza por uma atitude mais serena, em situação de sala de aula, assim como uma menor vulnerabilidade às críticas e à avaliação dos outros. Pode afirmar-se que é, nesta fase, que o nível de ambição do professor desce, a par do seu nível de investimento, enquanto que a serenidade e a confiança aumentam, conjuntamente com uma atitude mais tolerante e mais espontânea (Rempel e Bentley, 1970; Lightfoot, 1985; Prick, 1986; citados por Huberman, 1989).

Trata-se de uma fase que se caracteriza, igualmente, por um distanciamento afectivo do professor face aos alunos, dado que o início da carreira corresponde a um maior investimento afectivo e a uma grande preocupação em agradar, o que, progressivamente, vai diminuindo. Esta reviravolta parece dever-se mais à atitude dos alunos que deixam de encarar os professores como irmãos mais velhos, à medida que avançam na carreira, passando a ser considerados mais como docentes, o que provoca, de forma natural, um menor estreitamento de laços afectivos, embora, numa perspectiva sociológica, este fenómeno possa ser explicado pela pertença a gerações e a dimensões culturais diferentes, o que histórica e naturalmente cria fossos geracionais e torna mais difícil o diálogo.

A fase posterior, na carreira de professor, reporta-se à existência de "*conservantismo e lamentações*", na faixa etária de 50-60 anos e cuja caracterização revela um sucedâneo de lamentações várias, a nível da evolução dos alunos, da política educativa, da instituição escola e da família, dos parceiros profissionais e sociais, entre outras (Lightfoot, 1985; Prick, 1986; citados por Huberman, 1989). Trata-se de uma situação que surge, numa fase avançada da carreira, em que o professor pauta, geralmente, o seu comportamento, por atitudes de desconfiança e de resistência, perante reformas e inovações, denotando uma desconfiança quase generalizada sobre os efeitos positivos que essas mudanças possam vir a desencadear, no ensino.

Como última fase do ciclo de vida do professor é identificada o "*desinvestimento*" ou "*desprendimento*", caracterizada por um menor investimento no plano do trabalho, aliada a uma atitude de recuo e de maior interiorização pessoal, acompanhada de algum investimento a nível da sua própria pessoa, de interesses para além da escola e de uma vida social mais gratificante. Embora se trate de uma fase de "*desprendimento*", pode ser vivenciada de um modo positivo ou negativo, correspondendo, deste modo, a um "*desinvestimento sereno*" ou, pelo contrário, a um "*desinvestimento amargo*".

O ciclo de vida profissional do professor encontra-se, portanto, repartido por várias "fases", "transições" ou "crises", que atravessam a carreira do professor e que afectam a maioria desses profissionais, o qual pode ser representado através do esquema (adaptado) e que permite ilustrar esta sequência de "fases" (Huberman, 1989):

<b>ANOS DE CARREIRA</b>	<b>FASES / TEMAS DA CARREIRA</b>
1 - 3	Entrada, Tacteamto
4 - 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7 - 25	Diversificação, "Activismo" → Questionamento
25 - 35	Serenidade, Distanciamento afectivo → Conservadorismo
35 - 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

No ciclo de vida profissional do professor, o percurso mais harmonioso seria o da Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno, enquanto que os percursos mais "problemáticos" teriam a ver com: Questionamento → Desinvestimento amargo, por um lado e Questionamento → Conservantismo → Desinvestimento amargo, por outro.

Apesar desta classificação de "fases" na carreira do professor, isso não significa, nem parece estar provado que todos passem obrigatoriamente por todas as etapas, nem sequer se pretende afirmar que a carreira de cada professor esteja pré-determinada e sequenciada e cujo percurso decorra de um modo invariável, dada a existência de outros parâmetros, como sejam,

*"os parâmetros mais sociais - as características da instituição, o contexto político ou económico, os acontecimentos da vida familiar- são igualmente determinantes." (Huberman, 1989:43)*

Este determinismo é, igualmente, contrariado pelos factores pessoais de cada professor, pelos seus antecedentes pessoais, a sua história de vida, a história do meio em que se situa, a influência do meio no seu desenvolvimento pessoal e profissional, as características institucionais, as condições de trabalho, os incidentes críticos na sua vida, o contexto social e político, entre outros factores.

Tomando como principal referência os estudos de Huberman (1988), foi desenvolvido um outro estudo (Gonçalves, 1990), com 42 professores do ensino primário, do sexo feminino e cuja experiência profissional estava compreendida entre um e quarenta anos. O principal objectivo deste estudo decorre da necessidade de descrever e compreender o desenvolvimento do percurso profissional dos professores do ensino primário,

*"numa perspectiva de desenvolvimento profissional e de percurso de formação, e, ao mesmo tempo, detectar linhas de força e traços definidores dos respectivos percursos profissionais, identificar momentos significativos desses mesmos percursos e, ainda, caracterizar os momentos identificados."*  
(Gonçalves, 1990: 146)

Na sequência deste estudo, alicerçado no estudo individual dos percursos profissionais (re)construídos pelas docentes entrevistadas, foram definidas cinco etapas, o que pode ser representado através da organização de um itinerário-tipo de desenvolvimento da carreira dos professores do ensino primário: *o "Início"; Estabilidade; Divergência (positiva ou negativa); Serenidade; Renovação do "Interesse" e/ou Desencanto* (Gonçalves, 1990).

A primeira fase (fase 1), foi designada por *"Início"* (1-4 anos), dado ser a expressão *"início de carreira"* mais frequentemente utilizada pelas professoras entrevistadas e compreende o período que vai desde o início das funções docentes até aos 4 anos de serviço, ou seja,

*"oscila entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque com o real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo que se abre à jovem professora"* (Gonçalves, 1990:164)

Trata-se de um período marcado, por um lado, pela autoconfiança e a motivação para o exercício da profissão e pela vontade de se afirmar, mas, por outro lado, pela falta de preparação para o desempenho de funções, as condições difíceis de trabalho e ainda pelo não saber como fazer-se aceitar como professora. A percepção de menores dificuldades foi referenciada pelas professoras que sentiam estar bem preparados para exercer as funções, denotando uma auto-confiança e uma segurança que lhes permitia viver a nova etapa com entusiasmo. Mais tarde, estes professores reconheceram que "essa facilidade" era menos real do que, aparentemente, supunham. Em síntese, esta primeira fase caracteriza-se pela existência de

*"dois contrários por vezes mais complementares do que antagónicos: a luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real, muito marcado por um sentimento de "falta de preparação", por omnipresentes "más condições de trabalho" e por "um não saber como fazer aceitar-se como professora", e, contrariamente, o "entusiasmo da descoberta" do mundo profissional resultante da convicção de "estar preparada" e de um sentimento de auto-confiança, mais tarde reconhecido, pela generalidade*



*dos sujeitos como pouco consistente, que se traduz num “início sem dificuldades” (Gonçalves, 1996:100)*

A fase seguinte (fase 2), designada por "*Estabilidade*" (5 – 7 anos), compreende o período dos 5 a 7 anos de experiência, com contornos que se podem manter até aos 10 anos e que se caracteriza por uma relativa uniformidade de percurso em todas as professoras entrevistadas, independentemente do modo como a sua profissão se iniciou, ou seja, de um modo mais “fácil” ou difícil”. É evidente que, nesta fase, existe uma maior confiança, uma melhor gestão do processo de ensino-aprendizagem e um maior gosto pela profissão aliado a uma maior satisfação pessoal e profissional. Trata-se de uma fase que se caracteriza pelo sentimento de auto-confiança, face à sua integração na instituição educativa e pelo modo como decorre o processo de ensino-aprendizagem, dado que as professoras passam a

*“confiar em si próprias, enquanto profissionais, sentimento que traduz o terem realizado a respectiva “socialização profissional”, tanto no plano normativo como no interactivo, e, conseqüentemente, terem-se construído ou consolidado as suas competências, designadamente as que se situam no âmbito da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem” (Gonçalves, 1996:100-101)*

A terceira fase designada por "*Divergência*" (8 – 15 anos), situa-se entre os 8 e os 15 anos de carreira e caracteriza-se por algum desequilíbrio relativamente à fase anterior, embora se possam considerar duas situações divergentes: a dos professores que enveredam pelo empenhamento e pelo entusiasmo, investindo profissionalmente e que procuram valorizar-se, numa postura de "*euforia pedagógica*" ou "*activismo pedagógico*". Este novo posicionamento reflecte-se na participação, de modo activo, em movimentos pedagógicos, em grupos de trabalho cooperativo, muito embora, haja outras situações que, pelo contrário, se deixam arrastar pela descrença, rotina, saturação e cansaço profissional, a que, geralmente, não são alheios problemas da vida particular. Trata-se de uma fase em que "*começa a imperar, quase como estado de espírito, um hipercriticismo não construtivo, por vezes, quase demolidor*" (Gonçalves, 1996:101).

A quarta etapa, intitulada "*Serenidade*" (15 - 20/25 anos), oscila entre os 15 e os 20-25 anos de experiência e cuja caracterização revela uma acalmia, um resfriamento no entusiasmo, um certo distanciamento afectivo e uma capacidade de reflexão que aproxima esta fase da

anterior e que corresponde ao emergir de uma certa “reinteriorização” pessoal. Há um sentimento generalizado de satisfação por “se saber o que se está a fazer”, o que se confunde, por vezes, com um certo “conservadorismo” (Gonçalves, 1996:101).

A coincidir com o final de carreira, surge a fase designada por *Renovação do “interesse”* ou *Desencanto* (25-40 anos), que pode apresentar dicotomia, nos percursos profissionais das professoras, a partir dos 31 até aos 40 anos de serviço docente, o que, em termos profissionais, se pode manifestar-se pela positiva ou pela negativa, pois algumas professoras, (em menor número) sentem renascer o interesse e o entusiasmo, o desejo de continuar a aprender coisas novas e de aderir a novas experiências, passando a (re)investir profissionalmente, enquanto que outras manifestam comportamentos reveladores de cansaço, apatia, saturação, impaciência e desinvestimento, desejando entrar, quanto antes, na situação de aposentação.

O debruçar sobre a carreira docente, neste estudo, permitiu constatar que estes profissionais se manifestaram de forma crítica, relativamente à formação inicial, considerando-a “*desajustada da realidade*”, contrariamente à formação contínua que foi encarada como “*um meio necessário a um desenvolvimento harmonioso das suas carreiras*” (Gonçalves, 1990:167).

Estas docentes, a leccionar no ensino primário, definiram a sua carreira como um contínuo de obstáculos a vencer, tendo dela uma imagem pouco positiva e cuja causalidade foi imputada a factores externos como o sistema escolar e a forma como está organizado, os colegas pouco colaborantes, o meio sócio-económico e cultural em que a escola se insere, os alunos difíceis, em termos de rendimento escolar e de comportamento, bem como as famílias que, em termos gerais, atribuem pouca importância ao percurso escolar e ao processo de aprendizagem dos seus filhos. Grande parte das professoras inquiridas revelou ter uma imagem negativa dos primeiros anos de carreira, o que advém das situações de isolamento, das dificuldades a nível de condições de trabalho e do afastamento das famílias, ou seja, um conjunto de aspectos decorrentes do regime de colocações.

Os resultados obtidos com esta investigação permitiram traçar algumas pistas de trabalho, alertando para a necessidade de ser repensada a formação inicial, de molde a criar uma relação mais equilibrada entre os professores e o meio, relação essa que condiciona o

percurso de vida na carreira profissional, assim como uma maior aproximação dos professores aos alunos e ainda uma maior relação entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser (Gonçalves, 1990).

Um outro importante estudo, de carácter exploratório (Fontoura, 1990) cujo principal objectivo incidiu na análise e caracterização do percurso dos profissionais de História do ensino secundário com 15 anos de serviço ou mais, foi revelador, através dos resultados obtidos, que o momento de entrada na carreira ou de confrontação com o real, apresenta uma ambivalência, ou seja, por um lado, há o usufruir de uma autonomia que se deseja mas, por outro lado, existe a escola distante de casa, o afastamento da família, as deslocações e a necessidade de gerir um conjunto variado de relações com os alunos, os pais, os colegas, a instituição e a comunidade em geral (Fontoura, 1990).

Nesta fase de entrada na carreira, assiste-se a um leque variado de problemas, sendo difícil separar os que se relacionam directamente com a vida profissional dos que decorrem da *"afirmação do eu"*. A primeira confrontação com a escola funciona como motivo de constrangimento,

*"através de um retrato, de um crucifixo, de um distintivo ou de um outro símbolo qualquer que no imaginário de cada um se identifica com."*

(Fontoura, 1990:187)

Embora se reconheça não existir, no percurso de vida desses professores, qualquer tipo de uniformidade, de determinismo, nem de modelos, reconhece-se no entanto, a manifestação de grandes tendências que vão da *"descoberta"* e da *"sobrevivência"*, nos primeiros anos de vida profissional, até à *"serenidade"* que está *"mais ligada ao momento em que se recordam as experiências do passado do que propriamente às experiências vividas nesse passado."* (Fontoura, 1990:192).

Há outros autores (Burke, Christensen, Fessler; McDonnell e Price, 1987; citados por Jesus, 2000) que consideram a existência de oito fases na carreira do professor: *"preparação específica"*, que tem a ver com a formação que antecede a prática profissional; *"indução"* ou socialização na profissão; *"desenvolvimento de competências"*, que advém do esforço pessoal para aumentar as suas capacidades profissionais; *"entusiasmo"* e *crescimento em*

que o professor manifesta entusiasmo e satisfação pela sua profissão; “*frustração*” na carreira e desilusão com a sua vida profissional; “*estabilidade*” e *estagnação*, que se caracteriza pelo facto do professor se limitar apenas a fazer o que dele se espera; “*viragem*” (*wind down*) na carreira, identificado pela existência de duas situações contraditórias, por um lado, os que estão satisfeitos com o seu desempenho profissional e os que, pelo contrário, anseiam pela reforma para se afastarem de uma profissão que não os satisfaz e, por fim, a “*reforma*”, no final da carreira. Neste modelo, é, no período entre os 35 e os 40 anos de idade, que ocorre uma maior desilusão com a profissão, aliada a sentimentos de mal-estar e uma menor motivação (Jesus, 2000).

Um outro estudo, sobre recordações de ocorrências profissionais, cuja amostra foi constituída por 9 professores com uma experiência profissional superior a 30 anos, permitiu constatar que existe uma maior predisposição para o relato de acontecimentos ocorridos no início da sua carreira, com incidência particular em aspectos em que tinha havido problemas, dificuldades e insucessos (Ben-Peretz, 1991). Esta forte incidência de relatos, nos primeiros anos de profissão, é justificada pelo facto dessas recordações se encontrarem mais isoladas, sendo maior a sua acessibilidade à memória, para além de se situarem em contextos de grande significado para os professores. Além disso, o factor idade é também apontado como uma dessas causas, uma vez que os acontecimentos mais recentes podem não estar ainda integrados na memória a longo prazo, assim como parece haver um desejo consciente dos professores em relatar acontecimentos directamente ligados aos “*alicerces*” da sua vida profissional. (Robinson, 1976, citado por Ben - Peretz, 1991).

A análise dos diários autobiográficos dos professores tem permitido, igualmente, alicerçar alguns estudos investigativos, com o objectivo de analisar a interacção entre a pessoa do professor e as suas práticas docentes. Os diários, para além da sua importância enquanto instrumentos de pesquisa, análise e reflexão, parecem constituir-se também como actos terapêuticos de catarse, obrigando o seu autor à prática de um questionamento permanente, numa atitude de autonomia reflexiva, capaz de enfrentar os sucessos e insucessos da sua prática, a reformulação das suas próprias concepções e a adopção de medidas conducentes a uma melhoria pessoal e profissional (Holly, 1992).

As pesquisas, com base nos diários autobiográficos de docentes cujo tempo de serviço não vai além de um ano, revelaram semelhanças com estudos anteriores (Fuller, 1975; Erikson, 1983; Veenman, 1984; Huberman, 1987, 1989), dado se assistir à unanimidade de opinião relativamente à caracterização do início da actividade docente, a qual é identificada como uma fase de sobrevivência (Holly, 1992).

A fase de início da docência - fase de sobrevivência - é exteriorizada, através de atitudes de rigidez, de autoritarismo, de pouca permissividade, ou seja, "*atitudes de impermeabilidade*" face à desilusão, frustração e mal-estar gerado pela situação de sobrevivência. Com o passar do tempo e a mais valia da autoconfiança, os professores adoptam uma atitude de maior abertura, tornando-se mais tolerantes para consigo e para com os outros e conseguindo estabelecer uma boa relação pedagógica com os seus alunos. Esta "*atitude de impermeabilidade*" não é, no entanto, exclusiva dos professores principiantes, por se manifestar, igualmente, nos mais experimentados, sobretudo, nos que oferecem maiores dificuldades à mudança e ao questionamento pessoal e profissional (Holly, 1992).

A análise dos diários de sala de aula foi utilizado, no estudo da carreira dos professores, em início de actividade profissional, como um importante meio de conhecimento e compreensão sobre a estrutura do pensamento do professor, em situação de sala de aula (Zabalza, 1994). Este estudo desenvolveu-se com base numa metodologia qualitativa, tendo subjacente o conceito do professor como profissional autónomo e reflexivo, sendo o profissional definido como "*aquele que sabe o que faz e por que o faz e está empenhado em fazer melhor. Opõe-se ao habilidoso, ao arrivista, ao biscateiro.*" (Zabalza, 1994:19)

Um outro estudo (Cavaco, 1991) comporta a ideia de que os professores revelam um desinvestimento progressivo, tornando-se mais cépticos e com menor motivação, aliados às limitações das condições de trabalho e à fraca remuneração, o que os leva a procurar actividades fora da escola, de âmbito profissional ou não, empenhando-se, o menos possível, na profissão docente (Cavaco, 1991; citado por Jesus, 2000).

Com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e o seu investimento profissional, denotando os efeitos negativos do seu clima de trabalho (Alves, 1994; Cardinell, 1981; citado por Jesus, 2000), tal como se pode afirmar que 40% dos professores

gostam menos da profissão docente comparativamente ao que gostavam, no momento em que iniciaram a sua carreira (Lens, 1994; citado por Jesus, 2000).

No que concerne à carreira dos educadores de infância, esta tem sido, igualmente, alvo de investigação, embora com menos frequência do que o estudo da carreira dos professores, pois constata-se que “o estudo de Lilian Katz é um dos raros trabalhos sobre a carreira dos educadores de infância.” (Gonçalves, 1990:138), o que conduziu à proposta de um modelo de desenvolvimento profissional composto por quatro estádios. Cada um desses estádios caracteriza-se por (Gonçalves, 1990:138-139):

- “*Estádio 1: Sobrevivência*” que ocorre, no decurso do primeiro ano, podendo mesmo estender-se até ao final desse ano e que se caracteriza, como o próprio nome indica, pela capacidade do professor sobreviver, perante as dificuldades que lhe surgem, a nível de incompetência e falta de preparação, no seu confronto com a realidade educativa.

- “*Estádio 2: Consolidação*” que decorre do princípio do segundo ano até ao terceiro/quarto anos de trabalho e que se identifica como o período em que o educador consolida os conhecimentos adquiridos no estádio anterior, já sendo capaz de centrar a sua atenção em situações individuais de crianças reveladoras de casos problemáticos ou situações perturbadoras.

- “*Estádio 3: Renovação*”, correspondente ao período que medeia entre o terceiro/quarto ano de actividade profissional e o quinto ano, período em que o educador, por se cansar da monotonia das suas actividades, decide empreender um novo investimento nas suas (re)aprendizagens, nas técnicas e nos métodos, para o qual contribui, de forma preponderante, a ajuda dos colegas.

- “*Estádio 4: Maturidade*”, identificado como o período charneira que marca a assunção de si próprio como educador, denotando segurança nas suas actividades e com uma perspectiva profissional mais ampla aliado a um questionamento de si e do seu próprio papel, na sociedade e como indivíduo.

Em suma, a carreira dos educadores de infância caracteriza-se pelo surgimento de um conjunto de dificuldades específicas, em cada um dos estádios, o que requer um apoio apropriado e cuja satisfação das necessidades sentidas advém do tipo de apoio prestado. Pelos dois primeiros anos de carreira, perpassam diversas dificuldades que impelem a um

apoio técnico continuado, para, numa fase seguinte - de consolidação - se passar a um apoio mais pontual, por parte de especialistas e/ou de colegas. Numa terceira fase - de renovação - emergem outro tipo de problemáticas, o que impele à sua participação em acções de formação, acompanhado da leitura de revistas da especialidade. Atingidos os cinco anos de carreira - fase de autonomia profissional - segue-se a participação mais frequente em conferências, seminários, leitura de livros técnicos e até prosseguimento de estudos (Katz, 1972, citado por Veenman, 1984).

### III.4 – PROFESSORES PRINCIPIANTES E PROFESSORES EXPERIENTES

*“Os “bons professores” não nascem feitos, sendo o treino e a persistência, com a colaboração de colegas, a melhor estratégia para o desenvolvimento profissional do professor. Há uma cada vez maior consciência de que ser professor não é um “dom inato” ou “uma questão de ter jeito”, baseando-se, ao contrário em competências e qualidades relacionais susceptíveis de aprendizagem e desenvolvimento.”*

*(Jesus, 2000:307-308)*

Os professores que, pela primeira vez, exercem a função docente, são designados, da parte dos investigadores, por expressões diferentes, embora se presuma queiram significar o mesmo, por se tratar de expressões que, de um ou de outro modo, referenciam a entrada na carreira e o principiar da actividade profissional: “**professor iniciante**” (Zeichner, 1996; Gonçalves, 1990); “**professores recém-formados**” (Ribeiro, 1989; citado por Pacheco, 1993); “**professor principiante**” (Esteve, 1991; Pacheco, 1993; Couto, 1998; Gordon, 2000); “**novices**” (Brown e Borko, 1992; citados por Couto, 1998); “**novos docentes**” (Pacheco, 1993); “**professor inexperiente**” (Silva, 1997a); “**professor em início de carreira**” (Amiguiño, 1998; Couto, 1998; Jesus, 2000); “**jovem professor**” (Couto, 1998) ou ainda “**o professor que se inicia**” (Pimenta, 1999).

Para referenciar a situação dos alunos quer durante os períodos em que decorre o estágio pedagógico, quer, de uma maneira geral, enquanto frequentadores de um curso de formação inicial, são utilizadas outro tipo de expressões: “**professor-estagiário**” (Ribeiro, 1997;

Jesus, 2000); “**aluno-futuro-professor**” (Pacheco, 1993); “**futuros docentes**” (Lei n. 344/89); assim como “**futuros professores**” (Esteve, 1992) ou ainda “**potenciais professores**” (Jesus, 2000).

Apesar desta diversidade de expressões para designar os professores que estão a iniciar a sua actividade profissional, optou-se, no presente estudo, por uma questão de uniformidade e de coerência de vocabulário, pela referência “*professores principiantes*” (Pacheco, 1993; Couto, 1998; Gordon, 2000), tendo em atenção que professores principiantes são os que se encontram no primeiro ano de exercício docente, decorrendo esta decisão do critério que sustenta o professor principiante como o detentor de um e dois anos de exercício profissional (Couto, 1998). À designação de professores principiantes, contrapõe-se a de professores experientes (experts) ou veteranos, servindo para referenciar os professores que, para além da experiência proveniente da prática no ensino, também revelam qualidade e eficácia (Couto, 1998). Uma outra designação adoptada, neste estudo, é a de “professores” que serve para englobar quer os docentes do ensino básico (1.º e 2.º Ciclos) quer os educadores de infância, expressão utilizada, muitas vezes, entre a comunidade educativa, para designar todos estes docentes.

Um estudo comparativo sobre professores experientes (experts) e professores principiantes (novices) revelou que os professores experientes detêm um conhecimento pedagógico, de conteúdo e um conhecimento didáctico superiores ao dos professores principiantes, tal como possuem esquemas conceptuais de organização e de armazenamento de conhecimentos superiores e, além disso, são também mais eficientes, no que concerne à planificação e à fase de implementação, em sala de aula. No campo da utilização das regras instrucionais e da gestão da aula, os professores experientes demonstram uma maior quantidade e qualidade de utilização, para além de serem capazes de canalizar a sua atenção para aspectos importantes da aprendizagem e de reformular, sempre que necessário, as suas aulas, de acordo com os sinais emitidos pelos alunos (Brown e Borko, 1992; citados por Couto, 1998).

Neste âmbito, um outro estudo aponta o facto dos professores experientes diferenciarem mais os alunos, individualmente ou em grupo, criando actividades específicas consoantes as necessidades dos próprios alunos, tal como encadeiam melhor as suas lições e utilizam



muito frequentemente representações concretas e exemplos sobre os conceitos-chave (Borko e Niles, 1987; Valli e Agostinelli, 1993; citados por Couto, 1998).

De igual modo, considera-se, pelos resultados destes estudos, que os professores experientes dão mais atenção aos alunos que dela necessitam, sabem evitar a dispersão e prevenir a indisciplina, mantendo-os em actividade, tal como perdem pouco tempo nas instruções, seguindo, atentamente, os trabalhos dos alunos e dando muita atenção ao comportamento e atitudes dos alunos, fazendo permanecer junto de si os alunos mais indisciplinados (Leinhardt e Greeno, 1986; Valli e Agostinelli, 1993; citados por Couto, 1998).

Parece importante referenciar, igualmente, um outro estudo que critica os que fazem a comparação entre estes dois tipos de professores (experientes e principiantes), por entender que mais não fazem do que criar uma concepção teórica e normativa da pedagogia a que os outros professores devem aderir, para além de que, nestes estudos, se colocam os professores numa hierarquia clara, em que o principiante está em situação inferior ao experiente. No entanto, verifica-se que os professores principiantes travam lutas importantes, para realizarem qualquer coisa de diferente nas escolas onde estão (Elbaz, 1990; citado por Couto, 1998). Deve-se a Veenman (1984)

*“um dos estudos mais exaustivos sobre a etapa inicial da carreira docente, tendo feito uma revisão da literatura, publicada a partir dos anos 60, sobre os problemas dos professores no início de carreira, considerando todos os trabalhos baseados em resultados empíricos obtidos com professores com um a três anos de prática profissional.” (Jesus, 2000:299)*

Com base nesses estudos, num total de oitenta e três, tornou-se possível identificar vinte e quatro problemas, seis dos quais gravitam em torno da indisciplina e da falta de motivação, tendo sido aprofundados os oito mais frequentes:

*“a indisciplina na sala de aula, a falta de motivação dos alunos, a gestão das diferenças individuais, a avaliação dos alunos, a relação com os pais ou encarregados de educação, a organização do trabalho a realizar com os alunos na sala de aula, os inadequados recursos materiais de ensino e a gestão dos problemas individuais dos alunos.” (Jesus, 2000:299)*

Um outro estudo (Garcia, 1994; citado por Jesus, 2000) revelou que as principais preocupações dos professores, no primeiro ano de carreira, se centram na motivação dos alunos e na gestão do seu comportamento, na sala de aula. A partir de um estudo qualitativo efectuado com professores em início de carreira (Vila, 1988b; citado por Jesus, 2000), verificou-se que as unidades temáticas mais frequentemente referidas pelos professores se centram nas relações com os alunos, com os colegas e com os pais, sendo que os resultados obtidos, em todas estas categorias, evidenciam uma superioridade numérica dos registos negativos comparativamente aos positivos.

As questões da disciplina na sala de aula e motivação são, igualmente, identificados como problemas, quer em professores principiantes (primeiro e segundo anos de exercício profissional) quer em veteranos, como sendo

*“os problemas mais sentidos (91%, considerando juntas as duas categorias), embora os principiantes refiram a disciplina maioritariamente (48,1% para 43%) e os veteranos refiram a motivação em maior percentagem (62% para 29%)”* (Dollase, 1992; citado por Couto, 1998:98)

Denota-se, igualmente, a existência de diferenças, no modo como estes dois tipos de professores se referem aos problemas de indisciplina/desmotivação, enquanto que os professores principiantes focam a sua atenção no imediatamente perceptível, na indisciplina e na desmotivação dos alunos, na sala de aula, os professores mais experientes procuram causas mais escondidas para os comportamentos inapropriados na escola, como sejam os problemas emocionais dos alunos, a recusa dos pais em cooperar com o professor e a sua negligência face aos filhos. Outra das diferenças identificadas prende-se com a maior aderência dos professores principiantes à inovação e à mudança e, mesmo em casos de incerteza e experimentação, revelam mesmo um avanço mais rápido, comparativamente aos professores veteranos.

Os professores principiantes denotam, igualmente, diferenças relativamente aos professores experientes, no que respeita à demasiada centração em si próprios, considerando-se como os principais responsáveis pelo que se passa na aula, o que os leva a descurar um vasto leque de factores e de variáveis que influenciam o desenrolar das situações. Assiste-se também a uma maior preocupação com a apresentação dos conteúdos programáticos, sem

que se debruçam muito sobre as estratégias e metodologias a aplicar. No processo de avaliação, centram-se quase exclusivamente no domínio cognitivo, contrariamente aos professores mais experientes que, para além deste domínio, incidem também nas competências, atitudes e valores.

O professor principiante, frequentemente, tende a ensinar do mesmo modo que foi ensinado, recorrendo a um ensino centralizado no manual escolar e procedendo à transmissão de conhecimentos como produto acabado, sem apelar à participação e à intervenção dos alunos e revelando tendências no evitamento de trabalhos experimentais e de grupo, ou seja,

*“verifica-se um retrocesso da prática inovadora quando os professores são integrados no sistema de ensino, causada pela força das instituições sobre o indivíduo e a força do trabalho rotineiro do quotidiano sobre o trabalho de inovação.”* (Ambrósio, 1995:46)

A maior parte dos professores, em início de carreira, encontra-se no primeiro estágio de desenvolvimento profissional, designado por estágio inicial de sobrevivência, a que se segue, na maior parte dos casos, um estágio de consolidação da mestria e refinamento das actividades básicas de ensino, até chegar a um estágio final de mestria, centrado numa maior preocupação dos professores sobre os alunos e as suas necessidades (Fuller, 1969, citado por Couto, 1998).

Relativamente à obediência às normas institucionais, verificou-se que os professores principiantes são os que aceitam sem grandes reservas as normas instituídas na escola e, apenas alguns dos professores adoptam uma posição de ajustamento a essas normas (Dollase, 1992; citado por Couto, 1998). A este respeito, os professores principiantes *“situados na periferia de uma periferia – das escolas, do sistema educativo”* (Cavaco, 1991:165), são referenciados como não tendo ainda o domínio cognitivo das estruturas profissionais, o que os leva a adoptar uma atitude de aceitação perante o mundo profissional com que se deparam, não se rebelando contra ele nem com ele se antagonizando.

No início da carreira docente, o diagnóstico dos problemas vivenciados pelos docentes reenviam para o contexto de trabalho em que se inserem, ou seja,

*“muitas das dificuldades que os principiantes encontram são de natureza ambiental; elas estão enraizadas na cultura da profissão docente e nas condições da escola como local de trabalho.”* (Gordon, 2000:5-6).

Essas dificuldades reportam-se a vários níveis, como seja, o grau de dificuldade das tarefas, inerentes à função docente, bem como a diferenciação de expectativas por parte do docente que “entra” numa escola e dos que lá se encontram, acrescido da dificuldade e escassez de recursos na instituição de ensino e do isolamento pessoal e profissional, não podendo, muitas vezes contar com a experiência dos colegas mais velhos. De igual modo, constitui obstáculo, à sua inserção, o conflito que se estabelece entre o papel de professor e o de jovem adulto, com um conjunto de responsabilidades (financeiras, de autonomia e independência...) que recaem sobre si e ainda as dificuldades inerentes à transição da situação de aluno para a de professor designada como o *“choque com a realidade”*. Estas dificuldades, de natureza ambiental, estão repartidas por seis aspectos:

1 – **“Tarefas de execução difícil”**, em que, contrariamente a outros profissionais, não se assiste, no caso dos professores principiantes, a uma graduação de complexidade das tarefas que lhes são atribuídas, antes pelo contrário, já que, desde o início, são obrigados a assumir um conjunto de responsabilidades, cujo grau de exigência é igual ao dos mais experientes. Aos professores principiantes são, geralmente, atribuídas as turmas maiores, os alunos mais difíceis, tal como as tarefas que ocupam mais tempo e as que são menos gratificantes (Kurtz, 1983, citado por Gordon, 2000).

2 - **“Expectativas dúbias”**, relativamente ao facto de existir, na instituição que acolhe o jovem professor, um conjunto de regras e procedimentos que são novos e dúbios para quem inicia uma profissão, tal como existem hábitos e rotinas informais que são desconhecidos e que suscitam dúvidas. É, neste ambiente, que coexistem, a respeito do papel dos novos professores, expectativas conflituais de órgãos superiores, de outros professores, de pais, de alunos, situação que é designada pela *“condição do não-saber”* (Corcoran, 1981, citado por Gordon, 2000), os quais apontam, como principal queixa, o não saberem o que, efectivamente, os outros esperam de si (Kurtz, 1983, citado por Gordon, 2000).

3 - **“Fontes inadequadas”**, a que corresponde a falta de recursos e materiais de trabalho com que se debatem os professores quando chegam a uma sala que, no ano anterior,

pertenceu a um colega, que, entretanto, se aposentou, e, de cuja sala foram retirados materiais, equipamentos e até mobiliário em boas condições e substituído por material degradado. No momento em que mais precisam de qualidade nas fontes e materiais de trabalho, é oferecido aos jovens professores, *“o pior que há na escola”* (Gordon, 2000:7).

4 - **“Isolamento”**, que pretende designar formas diversificadas de isolamento, como seja, o isolamento emocional, quando são atribuídas *“as salas fisicamente mais recônditas”* (Gordon, 2000:7) e isolamento social e profissional, dado que os mais velhos não costumam oferecer ajuda aos que estão a principiar, mesmo quando estes estão a sentir dificuldades (Newberry, 1978; Ryan, 1979; Hoston e Felder, 1982; citados por Gordon, 2000). Além disso, alguns entendem que os principiantes devem ultrapassar sozinhos essas dificuldades, tal como já acontecera, anteriormente, com os mais velhos (Ryan, 1979; citado por Gordon, 2000). Há, no entanto, outros colegas que gostariam de prestar ajuda mas não o fazem por recear que seja considerada interferência. Os professores principiantes, por sua vez, contribuem para o seu próprio isolamento, quando hesitam em pedir ajuda, receando que essa ajuda seja conotada com falha ou incompetência.

5 - **“Papel do Conflito”**, em que a maioria dos professores principiantes é constituída por *“jovens adultos ... e o conflito surge normalmente entre o papel de professor e o de jovem adulto”* (Gordon, 2000:7). O início da actividade docente é feita, muitas vezes, em simultâneo, com uma diversidade de situações, inerentes à condição de adulto, como seja, viver longe da sua residência e da família, deslocar-se diariamente ou ir viver para outra comunidade. Há outras situações que, pela primeira vez, vai ter de enfrentar como seja alugar ou comprar uma casa, comprar um veículo para se deslocar, abrir uma conta bancária, contrair empréstimos ou até iniciar uma vida de casado e constituir família. Esta diversidade de papéis pode originar, no professor principiante, a percepção de que *“não se dá tempo e atenção suficientes a nenhum destes papéis. Isto pode gerar graves sentimentos de culpa e infelicidade.”* (Gehrke, 1982, citado por Gordon, 2000:8).

6 - **“O choque da realidade”** é considerado como *“o colapso dos ideais missionários formados durante o estágio perante a realidade dura e rude da vida da sala de aula”* (Veenman, 1984:143, citado por Gordon, 2000:8) e advém do contacto com o mundo real do ensino e da sua confrontação com exigências e dificuldades, o que faz ressaltar a falta de

preparação dos professores principiantes. Esta situação pode originar “*o choque de transição*” (Corcoran, 1981; citado por Gordon, 2000) correspondente a um estado de paralisia, que torna os professores incapazes de transferirem, para a sala de aula, os conhecimentos e competências que adquiriram, durante o período de estágio.

O “*choque com a realidade*” pode contribuir para o agravamento deste conjunto de dificuldades ambientais e para a diminuição da capacidade do professor principiante em lidar com as situações que se lhe deparam no seu dia-a-dia.

Decorrentes de várias pesquisas (Boccia, 1989, 1991; Odell, Loughlin e Ferraro, 1986-1987; Veenman, 1984; Grant e Zeichner, 1981; Johnston e Ryan, 1980; citados por Gordon, 2000), sobre as necessidades dos professores principiantes, foi possível traçar uma listagem, embora a ordem por que surgem os itens, nos vários estudos, não seja a mesma.

A identificação das necessidades dos professores principiantes, “*estão enraizadas em mais do que uma das dificuldades ambientais*” (Gordon, 2000:9) e aponta para um conjunto de aspectos em que os professores principiantes necessitam de ajuda, nomeadamente em (Gordon, 2000:9):

- “*Organizar a sala de aula;*
- *Adquirir informação sobre o sistema escolar;*
- *Obter recursos e materiais de ensino;*
- *Planificar, organizar e gerir o ensino bem como outras responsabilidades profissionais;*
- *Avaliar os alunos e o progresso destes;*
- *Motivar os alunos;*
- *Usar métodos de ensino eficazes;*
- *Lidar com as necessidades, interesses, capacidades e problemas individuais dos alunos;*
- *Comunicar com os colegas, incluindo administradores, orientadores e outros professores;*
- *Comunicar com os pais;*
- *Adaptar-se ao meio ambiente e ao papel do Ensino;*
- *Receber apoio emocional;”*

Para estas necessidades, parecem contribuir também as insuficiências reveladas, pelo professor principiante, a nível de conhecimento, competência, experiência e socialização. Embora este conjunto de necessidades seja extensivo à generalidade destes professores, não exclui, no entanto, as necessidades individuais que

*“são específicas do grupo dos principiantes que se encontram numa mesma situação específica de trabalho e algumas necessidades particulares do professor em questão.” (Gordon, 2000:10)*

A importância do início da carreira docente é realçada pela força como é vivenciado cada “fracasso” que assume proporções de desvalorização pessoal, enquanto que a mesma situação, anos mais tarde, é vivenciada de forma diferente e considerada como uma mera exceção (Lévy-Leboyer, 1994; citado por Jesus, 2000). Considerado como um período conturbado da vida profissional, o início de carreira é definido,

*“pela quase totalidade dos investigadores como o mais pertinente e potencialmente problemático, tendo em conta as implicações que o início da prática profissional tem para o futuro profissional do professor, em termos de percepção de auto-eficácia e de identidade profissional.” (Jesus, 2000:295)*

Diversos estudos reportando-se a diferentes sistemas educativos, de vários países (Bayer, 1984, Esteve, 1992, Gold, 1985; Gruwez, 1983; Honeyford, 1982; Martinez, 1984; Ryan, 1979; Veenman, 1984; Vonk, 1983; citados por Jesus, 2000) referem que as principais dificuldades dos professores em início de carreira estão ligadas à falta de preparação para as exigências da actividade docente, dado que a formação inicial cria nos futuros professores

*“expectativas irrealistas ou uma imagem idealizada sobre o que o professor “deve ser” e “deve fazer”, sem os preparar para o confronto com as situações reais do exercício profissional.” (Jesus, 2000:300)*

Inclusivamente, os próprios professores mais experientes quando confrontados com a avaliação da sua formação inicial, referem-na como muito teórica e pouco prática (Garde, 1978; Rosenholtz e Smylie, 1984; citados por Jesus, 2000). Neste sentido,

*“diversos autores concordam que a falta de formação prática e os excessivos conhecimentos teóricos fornecidos nas instituições de formação inicial de professores é factor do “choque com a realidade” ou da falta de motivação do professor em início de carreira” (Alvarez et al, 1993; citados por Jesus, 2000:301)*

### III.5 – PROGRAMAS DE APOIO E ACOMPANHAMENTO AOS PROFESSORES PRINCÍPIANTES

*“Se queremos que a profissão docente seja investida da dignidade que desejamos, temos o dever de continuar a acção exercida na formação inicial, acompanhando colaborativamente, os professores no início de carreira e ajudando a criar, nas escolas, uma dinâmica formativa.”*

*(Silva, 1997b: 76)*

A necessidade de existência de programas de apoio a professores principiantes parece ser reconhecido pelos que se debruçam sobre as questões da educação e, embora se trate de um problema complexo, têm sido desencadeadas medidas de apoio, através de programas de formação, excepção feita, em Portugal, onde apesar da legislação existente, não se tem conhecimento de que estejam a ser implementados, a nível ministerial, de uma forma continuada e sistemática, quaisquer projectos de inserção profissional.

Em alguns Países, assiste-se à obrigatoriedade dessa transição de forma supervisionada, dando mesmo origem a uma certificação profissional para o desempenho da função docente, o que é revelador da importância atribuída à transição profissional, sabendo-se, por exemplo, que, nos Estados Unidos, não obstante esse apoio, cerca de metade dos professores principiantes abandona o ensino dentro dos primeiros sete anos de trabalho (Gordon, 2000).

A transição, de modo supervisionado, no primeiro ano de actividade profissional, tem originado, por parte de alguns Países, como o Reino Unido, Holanda, França, Estados Unidos, entre outros, o desencadear de acções nas próprias escolas, procedendo-se ao acompanhamento e avaliação dos "novos professores" por professores mais experientes. As Instituições de Formação, por seu turno, prestam todo o apoio a estes "supervisores" que, de uma forma articulada, com professores e respectivas escolas, desencadeiam estratégias de formação, investigação e produção de materiais, com o objectivo de proceder à integração dos jovens profissionais na escola e à sua securização pessoal e profissional, no desempenho da função de professor. Para apoiar os professores principiantes, têm sido criados programas de apoio e acompanhamento, os quais



*“podem resolver ou reduzir os problemas enfrentados por professores novos, melhorar as respectivas qualidades de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como ajudar a manter os professores promissores (...) com vista a facilitar o desenvolvimento óptimo desses professores e dos alunos que eles ensinam.”* (Gordon, 2000:25)

Nos Estados Unidos da América, existem em algumas dezenas de estados, desde 1980, programas de acompanhamento de professores em início de carreira. No caso do programa Albuquerque (Feiman-Nemser, 1988; citado por Couto, 1998), são abrangidos 17 professores veteranos que têm a seu cargo o acompanhamento e orientação de 28 professores, no seu primeiro ano de profissão. Os professores mentores (supervisores) têm de ter, pelo menos cinco anos de carreira e devem fazer prova da sua competência, usufruindo igualmente de formação específica para prestar esse acompanhamento. O trabalho desenvolvido pelos mentores consiste em prestar apoio às aulas e organizar seminários para discussão de aspectos vários ligados ao ensino/aprendizagem, para além de, em encontros periódicos, com todos os professores mentores, serem abordadas questões ligadas a informações sobre o sistema educativo, recursos e materiais, gestão de sala de aula e outros. Trata-se de profissionais experientes e competentes que disponibilizam o seu tempo e saber para prestar apoio aos que iniciam a profissão, para além de terem oportunidade de melhorar a sua própria formação.

O programa Albuquerque, como principal objectivo, pretende formar professores reflexivos, capazes de questionar a realidade em que estão inseridos e de encontrar estratégias de resolução de problemas, através do incentivo à prática investigativa e ao desenvolvimento da capacidade de produzir inovação.

No âmbito dos programas de apoio a professores principiantes, é, igualmente, referenciado um outro programa que envolve professores voluntários mais experientes, tendo sido reconhecida a sua importância, a nível de orientação, do apoio emocional e do conhecimento das instituições e regras de funcionamento, bem como na ajuda para uma melhor integração, na profissão. Este estudo permitiu ainda identificar as cinco áreas em que os professores principiantes mais necessitam de desenvolver as suas competências, como seja, a utilização do seu papel de autoridade, em sala de aula; a aquisição de mais conhecimentos sobre os conteúdos a leccionar; a manutenção de um elevado sentido de

eficácia; a aquisição de competências, a nível da tomada de decisão moral e ainda o desenvolvimento de competências para se tornarem profissionais reflexivos (Dollase, 1992; citado por Couto, 1998).

Como resposta a este levantamento de necessidades, é proposto que os professores, nesse primeiro ano, fiquem totalmente integrados numa escola, sendo-lhes dispensado um trabalho de supervisão, a cargo de um conjunto de professores seniores e tendo igualmente oportunidade de participar activamente em workshops. Durante esse ano, o professor mentor dispensa a sua orientação ao professor principiante, tendo inclusivamente redução de horário para que possam trabalhar em conjunto, na sala de aula, sendo mesmo remunerado por esse papel.

Um outro programa de apoio a professores principiantes, sob legislação e autoridade governamental, foi desenvolvido em articulação com a Universidade Estadual da Califórnia, de modo identificar modelos alternativos da formação inicial. Em cada escola, formaram-se grupos de dois a quatro professores, com as mesmas habilitações e a leccionar a mesma área disciplinar, sob a orientação de um professor experiente em cada escola. Uma vez, por semana, este grupo reúne-se para planificar, reflectir, resolver problemas e prestar ajuda, procedendo-se ao registo de tudo o que ocorre nessa reunião, através de um jornal.

A equipa de supervisão, para além da responsabilidade do programa de formação, promove encontros individuais com os professores principiantes, tal com procede à observação de aulas, à leitura e análise dos jornais e à recolha de respostas a questionários de avaliação formativa. Os professores principiantes, decorrido o primeiro ano, passam a ajudar os colegas recém chegados à profissão. (Colbert e Wolf, 1992; citado por Couto, 1998). Quer professores quer orientadores podem ainda frequentar aulas, na universidade, com programas apropriados a cada grau de ensino, sob a forma de seminários, conferências, grupos de discussão, simulações, actividades experimentais onde são tratados temas como gestão do grupo, resolução de conflitos, estratégias de ensino-aprendizagem, entre outros.

Em Espanha, nomeadamente na Universidade de Sevilha, tem-se assistido ao desencadear de programas de apoio a professores principiantes, baseados, essencialmente, na componente reflexiva, em que lhes é dada oportunidade de reflectir sobre o que fazem e

como fazem, de modo a desenvolver uma atitude de investigação e a procurar soluções para os seus problemas.

Para estes professores, organizam-se módulos reflexivos que consistem em documentos escritos, correspondentes a necessidades de formação, nas áreas de planificação, metodologia, motivação, disciplina e ambiente de aula, avaliação e ambiente escolar, aspectos de importância relevante para o professor principiante e que lhes vão permitir desenvolver, com eficácia, o seu primeiro ano como docentes (Marcelo, 1990; citado por Pacheco, 1993).

Mais recentemente, no âmbito de apoio a professores principiantes, foi proposta a criação de um Programa (Gordon, 2000) sob a designação de “Beginning Teacher Assistance Program (BTAP), de cuja tradução resultou “Programa de Apoio ao Professor Principiante”, sendo definido como *“um esforço formal, sistemático, que possibilita apoio contínuo a um professor novo durante o período de formação.”* (Gordon, 2000:13). Este tipo de programas pretende estabelecer parcerias que envolvem os professores principiantes e orientadores, assim como uma equipa de apoio e ainda representantes da comunidade e membros ligados ao ensino superior. Estes programas conducentes a um apoio efectivo ao professor principiante foram delineados para diferentes Estados dos Estados Unidos, tendo em vista a concretização de cinco objectivos, inter-relacionados e interdependentes :

- 1 – *“Melhorar o desempenho no ensino;*
  - 2 - *Aumentar a permanência de professores principiantes promissores;*
  - 3 – *Promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores principiantes;*
  - 4 – *Transmitir a cultura do sistema aos professores principiantes;*
  - 5 – *Satisfazer orientações relacionadas com a formação e a certificação.”*
- (Hulling-Austin, 1988, citado por Gordon, 2000:13)

Nestes programa de apoio a professores principiantes, surge a figura do orientador que tem como principal responsabilidade prestar um apoio directo ao que se inicia nas funções docentes, sendo definido como *“um modelo de carreira não parental que activamente dá assistência, apoio e oportunidade aos protegidos”* (Sheehy, 1976; citado por Gordon, 2000:15). A actividade desenvolvida pelo orientador é considerada como *“uma relação em que uma pessoa de primeira classe e competência ensina, guia e desenvolve um*

*principiante dentro duma organização ou profissão.*” (Alleman, Cochran, Doverspike e Newman, 1984:329; citado por Gordon, 2000:15).

Outras definições de orientador incluem a listagem de três amplas funções: modelo, conselheiro e guia (Schmidt e Wolfe, 1980; citado por Gordon, 2000), ou ainda a proposta de oito possíveis funções do orientador: *“confidente, professor, guia, modelo, estimulador do talento, facilitador de processos, protector e um líder de sucesso.”* (Schein, 1978; citado por Gordon, 2000:16)

Para que um professor possa desempenhar o cargo de orientador deve possuir algumas características, como sejam

*“a excelência de ensino, a capacidade de trabalhar com adultos, o respeito pelos pontos de vista dos outros, a vontade de se envolver numa aprendizagem activa e aberta e as capacidades para as relações públicas e sociais:”* (Odell, 1990; citado por Gordon, 2000:33)

De igual modo, podem considerar-se como características imprescindíveis ao papel de orientador o *“interesse sincero pelo formando, ajuda, atenção, vontade para dispor de tempo, dedicação, profissionalismo, amizade, abertura, paciência e influência dentro do sistema”* (Gehrke e Kay, 1984; citado por Gordon, 2000:33).

Na instituição de ensino onde o professor principiante está a leccionar, deve estabelecer-se uma rede de apoio constituída por professores efectivos e com prática, tendo como principal objectivo a criação de um ambiente atencioso e de apoio e que se disponibilizam para que os principiantes possam visitar as suas aulas e observá-los a ensinar. Apesar de só um deles ser o seu orientador, todos os outros se constituem como professores de apoio, estimulando outros professores a integrar essa rede de apoio para o professor principiante.

Os serviços Regionais, designados por Direcções Regionais, devem estar também envolvidos, para a prossecução deste tipo de programas, fornecendo linhas de orientação e recursos, tal como devem assumir a preparação dos coordenadores do programa e dos orientadores formadores e ainda a divulgação desses programas-modelo. A criação de centros de recursos, decorrentes da associação de sistemas escolares, deve ser também uma realidade, de forma a melhor servir quer os orientadores destes programas quer os professores que beneficiam desse apoio.

Por sua vez, as Escolas de Formação e as Universidades far-se-ão representar por consultores que trabalham com o centro escolar, ao longo da fase de planificação, implementação e avaliação do programa de apoio aos professores principiantes. As suas funções específicas incidem em

*“consultar a equipa de desenvolvimento do programa de apoio, treinar e consultar os orientadores, facilitar seminários em grupo para os orientadores ou para os principiantes e conduzir pesquisas sobre formação de professores.”* (Gordon, 2000: 16-17)

A avaliação de um outro Programa de Formação de Professores de Wisconsin – Whitewater, de âmbito regional, para escolas rurais, (Parker, 1988; citado por Gordon, 2000), com a duração de três anos, revelou que os professores principiantes se sentem mais motivados e conseguem mais facilmente motivar os alunos, desenvolvem relações positivas com os seus alunos e, no final, fazem um balanço positivo do seu primeiro ano de actividade docente.

Um outro estudo em que participaram 1322 professores, no seu segundo ano de docência (Hatton, Squires e Soliman, 1991; citados por Jesus, 2000), revelou a importância do suporte social no início da carreira, dado que os professores a quem foi prestado maior apoio foram precisamente os que apresentaram maior tolerância ao *“choque com a realidade”* e também uma maior satisfação profissional. A importância desse apoio, no primeiro ano de actividade profissional, pode ser considerado como uma importante medida para prevenir e solucionar problemas, num momento em que o professor está mais receptivo à mudança, dado que

*“Support should be provided especially to problems for the first-year teacher to insure effective solutions to problems while the teacher is most open to change”* (Kossack e Woods, 1980:34; citado por Jesus 2000:335)

Na mesma obra em que, pela primeira vez, foi referenciado o conceito *“choque com a realidade”* (Kramer, 1974; citado por Gonçalves, 1996)) defendeu-se a implementação de um programa de apoio para profissionais em início de carreira, constando de quatro fases: apresentação de incidentes reais da profissão; debate sobre o que pode ser feito para resolver esses incidentes; debate entre os novos profissionais e outros com vários anos de

experiência, no sentido de conhecer como é que esses profissionais enfrentam e resolvem esses incidentes e, por fim, a apresentação de teorias e técnicas acerca de resolução de conflitos (Jesus, 2000).

Da necessidade de apoio aos professores principiantes decorre a urgência de se proceder à implementação (de um modo institucionalizado) de programas de apoio, centralizados nas próprias instituições de ensino onde o docente está a leccionar, como o local privilegiado para que um adequado apoio à sua formação, através de um trabalho conjunto com a figura de um “supervisor” ou “mentor”, dado que

*“uma importante condição facilitadora de integração será haver alguém que apoie o professor que se inicia, de maneira a estar disponível para tirar dúvidas, fazer sugestões, apoiar emocionalmente, etc. Como nota fica a ideia de que não é na escola de Formação Inicial que parece que o professor que começa a trabalhar vai buscar apoio, mas sim a quem está, de facto, na prática.” (Pimenta, 1999:70)*

Entre supervisor e supervisionado, estabelecer-se-á uma relação de reciprocidade, em que ambos terão a ganhar, isto é, o professor principiante recebe ajuda de que, a pouco e pouco, se vai libertando, no sentido de uma autonomia progressiva, enquanto que o supervisor, por inerência da sua função, se vê confrontado com uma reflexão continuada do seu próprio repertório de acções, tendo como consequência uma melhoria da qualidade da prática profissional. Esta supervisão “consentida e desejada” permitirá, ao agir sobre a construção da auto-imagem, uma melhoria do percurso pessoal e profissional, beneficiando as relações do professor principiante consigo próprio e com os outros, constituindo-se a supervisão como

*“um dos caminhos para ajudar os professores principiantes a ir melhorando – através de negociações baseadas na confiança entre supervisor e supervisionado – a sua competência pedagógica, isto é, o domínio de capacidades necessárias para gerir o acto pedagógico.” (Silva, 1997b:59)*

Em Portugal e, muito embora exista legislação específica que determina a figura do “período de indução” e do “período probatório”, não estão, do ponto de vista governamental, a ser implementados quaisquer programas de apoio e acompanhamento aos professores principiantes, por parte das instituições governamentais, apesar das

recomendações emanadas no Ordenamento Jurídico de Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 344/89), ao considerar a entrada na profissão docente como um período inicial da formação contínua em que *“são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente”* (Decreto-Lei n.º 344/89).

O período inicial da actividade docente correspondente à transição da formação inicial para a vida profissional é frequentemente designada como período de indução, cuja definição remete para a situação de apoio e acompanhamento, de modo continuado e sistemático, no âmbito de um programa destinado para o efeito, ou seja,

*“Falar de indução é fazer referência a uma fase de transição de aluno-professor (estagiário) a professor principiante em que este é apoiado, de forma sistemática e significativa, na sua actividade docente mediante um programa pré-estabelecido, tendente a facilitar a sua inserção na carreira e a diminuir os eventuais efeitos traumáticos dessa experiência.”* (Pacheco, 1993:401)

A referência “período probatório” surge, por vezes, associada e até confundida com a expressão indução, no entanto, falar de indução não é a mesma coisa que falar de “período probatório”, o qual está consignado no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (Decreto-Lei 139-A/90) e se caracteriza pelo seu carácter avaliativo e selectivo, enquanto que o período de indução se refere, acima de tudo, a um apoio e acompanhamento e não a um procedimento avaliativo.

Relativamente ao denominado “Ano de Indução”, embora previsto e legislado (Portaria n.º 352/86), pelo conhecimento pessoal que se detém sobre o assunto, parece não estar a ser cumprido, no nosso país, embora a relevância dos programas de indução seja inquestionável, considerando-se mesmo que contribuem para

*“uma satisfação pessoal do professor, uma adaptação equilibrada a uma nova situação e uma passagem ao desempenho de novas funções, com uma função de socialização implícita, sem que isso provoque rupturas significativas.”* (Pacheco, 1993:404)

Em Portugal, as orientações legais, a respeito do “período probatório”, estão contempladas no Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos

Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90, Artigo 32.º, Pontos 1, 2, 3, 4, 5 e 6). O carácter de importância atribuído a este período apoia-se em recomendações internacionais, sendo que a

*“exigência de um período probatório de um ano, com o objectivo de verificar a adequação profissional do docente às funções a desempenhar, tem apoio na recomendação da OIT/UNESCO de 1962, segundo a qual a aquisição de qualificação profissional para a docência em instituições de ensino superior deve ser seguida de um período de verificação da adequação do docente ao sistema e às instituições educativas, através do exercício da actividade lectiva e educativa, ainda que apoiada.”* (Decreto-Lei n.º 139-A/90, Introdução)

Segundo o que está legislado, a implementação do “período probatório” tem subjacente o cumprimento de objectivos previamente delineados, que se prendem com o

*“verificar a adequação profissional do docente às funções a desempenhar, tem a duração de um ano e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua actividade docente.”* (Decreto-Lei n.º 139-A/90, Artigo 32º, Ponto 1)

Não obstante este carácter de exigência, no cumprimento do “período probatório”, na instituição de ensino onde decorre a leccionação, deve cada docente ser apoiado por um docente mais experiente, cujas características são determinadas superiormente, ou seja,

*“é pedagogicamente apoiado por um docente de nomeação definitiva do respectivo estabelecimento de educação ou de ensino, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.”* (Decreto-Lei n.º 139-A/90, Artigo 32º, Ponto 2)

O “período probatório”, em termos temporais, corresponde ao *“primeiro ano do respectivo escalão de ingresso na carreira dos docentes com qualificação profissional para a docência.”* (Decreto-Lei n.º 139-A/90, Artigo 32.º, Ponto 3) sendo que, no final desse período, é atribuída a menção qualitativa de Satisfaz, o equivalente a tempo de serviço prestado ou, pelo contrário, Não Satisfaz que

*“determina a exoneração do docente do lugar do quadro em que se encontrava provisoriamente provido e a impossibilidade de voltar a candidatar-se à docência num período de dois anos escolares, durante o*



*qual não pode igualmente ser contratado para o exercício de funções docentes.”* (Decreto-Lei n.º 139-A/90, Artigo 32.º, Ponto 6)

Se se considerar o caso específico dos docentes contratados, considera-se como duração do “período probatório” o tempo mínimo de um ano lectivo e o máximo de dois, isto é,

*“O tempo de serviço prestado (...) para a docência em regime de contratação, por um período mínimo de um ano escolar, computado até ao limite máximo de dois anos lectivos, é contado para efeitos de conclusão do período probatório, desde que classificado com menção qualitativa de Satisfaz.”* (Decreto-Lei n.º 139-A/90, Artigo 32.º, Ponto 4)

Conscientes do incumprimento das decisões ministeriais e da manifesta inoperância governativa, no âmbito da concepção e implementação de programas de apoio e acompanhamento a professores principiantes, decidiram as Escolas Superiores de Educação encetar um projecto pioneiro “Ano de Apoio à Inserção Profissional” destinado aos professores em início de carreira.

A partir do ano lectivo de 1997/98, as ESEs desencadearam contactos, estabeleceram reuniões de trabalho e encontros intergrupais, prepararam estratégias e definiram um plano de acção, com o propósito de operacionalizar redes de apoio, num quadro nacional de colaboração entre essas instituições de ensino, no âmbito da Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação (ARIPese).

A partir destes contactos e tomadas de decisão conjuntas, cada uma destas instituições de ensino tornou-se responsável por operacionalizar uma rede de apoio territorial, adequada à sua realidade, embora tendo como referência um plano geral comum de formação e intervenção, a nível nacional, num quadro de articulação e colaboração inter ESEs e em articulação com o Ministério da Educação. Foram constituídas equipas de trabalho, em cada ESE, com a função de implementar, localmente, as actividades decorrentes desse Projecto nacional, assumindo-se, igualmente, cada instituição de formação como parceira na elaboração de planos conjuntos de formação e de investigação.

Este Projecto Nacional de intervenção junto dos que se iniciam, no exercício da docência, assenta, sobretudo, nos seguintes princípios gerais de acção:

- *"A prática de um modelo de formação assente na análise, reflexão e resolução de problemas reais decorrentes da intervenção na escola e em sala de aula.*
- *A existência de um professor "tutor" ou "supervisor", função desempenhada por profissionais já em exercício na escola, que, para além de constituir o elo fundamental de ligação entre a Instituição de Formação e as escolas, assegura também o apoio e acompanhamento personalizado aos docentes.*
- *O desenvolvimento de projectos individuais e/ou colectivos, integrados em projectos gerais, atendendo às características e identidade de cada escola.*
- *A mobilização de recursos consubstanciada por uma rede de escolas a funcionar em parceria." (Amiguiño et al, 1998a)*

Pretende-se com a implementação deste programa de apoio e acompanhamento aos docentes que iniciam a actividade profissional tornar menos “penoso” o impacto de uma vida profissional e o início de um novo “ciclo de vida”, contribuindo, igualmente, para uma reflexão sobre o modo como decorre essa inserção profissional, a incidir, sobretudo, nos que se iniciaram nas “lides” docentes. A implementação do “*Ano de Apoio à Inserção Profissional*” tem, como principais objectivos,

*"proporcionar meios de conhecimento das realidades aula, escola e sistema educativo; promover formas de abordagem contextualizada do currículo e das práticas pedagógicas; identificar problemas da realidade profissional e procurar alternativas para os resolver; proporcionar formas concretas de acompanhamento pessoal e profissional; disponibilizar meios e recursos para um desempenho profissional consciente e finalizado." (Amiguiño et al, 1998a)*

A figura do professor “supervisor” ou “tutor”, a criar em cada instituição, onde se encontrem docentes, em início de carreira, conjuntamente com as Escolas de Formação Inicial, tem como principal função proceder ao acompanhamento de projectos individuais e colectivos, em articulação com os projectos de escola, desde a fase de concepção até à sua implementação, assim como a abordagem de outros aspectos, como a organização e gestão pedagógica e administrativa da escola, a gestão da turma, a relação da escola com a comunidade, os métodos e técnicas de ensino, a indisciplina, a motivação e a avaliação.

A cargo do professor "tutor" ou "supervisor" está o acompanhamento permanente do professor em início de carreira, como o elo fundamental de ligação e cooperação com os

docentes de cada ESE, devendo o “tutor” exercer funções, preferencialmente, na mesma escola onde se encontram os professores principiantes, a quem será prestado todo o tipo de apoio, desde o atendimento pessoal e profissional, a nível de aconselhamento e de resolução de dificuldades, até à cedência de material, passando pela criação de projectos de cooperação interinstitucional.

A concretização deste Projecto firmou-se na assunção, por cada uma das ESEs que integrou (e integra) este grupo de trabalho, num conjunto de compromissos, a ser implementados, na área do Apoio à Inserção Profissional dos Professores, em início de carreira:

- 1) Concepção e montagem, com as escolas, de esquemas de acolhimento aos professores em início de carreira;*
- 2) Concepção e desenvolvimento de acções de formação dirigidas a supervisores nas escolas;*
- 3) Concepção e desenvolvimento de acções de formação, autonomamente ou em parceria com os supervisores, nas escolas dirigidas aos jovens professores;*
- 4) Apoio à concepção e desenvolvimento de projectos individuais e colectivos com os professores em início de carreira, integrados nos projectos educativos das escolas;*
- 5) Avaliação das acções e projectos a desenvolver neste âmbito;*
- 6) Contribuição, através de cada núcleo, para a concepção e desenvolvimento de um dispositivo de investigação sobre a inserção profissional dos professores;*
- 7) Divulgação e publicação de relatórios de investigação;" (Amiguiño et al, 1998a)*

O Projecto decorrente do “Ano de Apoio à Inserção Profissional” pressupõe ainda o estabelecimento de uma rede de parceria entre as ESEs e o conjunto de escolas situadas geograficamente, na sua área de influência e que, de uma forma voluntária, manifestem o seu desejo de aderir, cuja colaboração se torna, igualmente, imprescindível, em termos da criação da figura do professor “tutor” ou “supervisor”, para um acompanhamento sistemático e individualizado aos novos professores, para além de se constituírem como o elo de ligação entre a escola parceira e a instituição de formação.

No âmbito deste Projecto Nacional e, como tal, por inerência dos compromissos assumidos e das tomadas de decisão, continua a assistir-se, com regularidade, a encontros periódicos, interESEs, a decorrer ainda no ano lectivo de 2000/2001, tendo-se também conhecimento

da implementação de actividades de apoio à inserção profissional, destinadas a professores principiantes, em algumas das ESEs que integram esta iniciativa, muito embora se desconheça os resultados da avaliação, em termos formais, sobre o desenvolvimento do referido Projecto.



## CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

### IV. 1 - DELINEAMENTO GERAL E PROCEDIMENTOS

O conhecimento pessoal e profissional, ao longo de uma actividade profissional docente com mais de duas décadas de existência, permitiu acumular conhecimentos que adicionados ao modo como decorreu a própria inserção sócio profissional, ainda muito presente e muito marcante, constituíram uma mais valia para o desenvolvimento deste estudo. Para além destes aspectos, a leccionação, nos últimos anos, numa instituição de ensino superior, configurando-se como uma situação privilegiada de trabalho e (con)vivência diária com os futuros professores e educadores de infância, contribuiu, igualmente, para uma mais directa percepção da problemática da inserção sócio-profissional, em torno da qual gira esta pesquisa.

Não obstante o repertório experiencial e, tendo em conta os objectivos, o campo de estudo e a problemática a abordar, houve que desenvolver, numa primeira fase, uma abordagem de carácter exploratório e de natureza mais qualitativa, no sentido de recolher informação diversificada e obter um mais completo e aprofundado conhecimento das várias perspectivas que se debruçam sobre a temática da inserção sócio-profissional, sabendo-se que a descrição, a compreensão e a interpretação dos fenómenos humanos e sociais pressupõe um conhecimento prévio dos diferentes tipos de abordagem a ser utilizados, quer na observação desses fenómenos quer na recolha e análise de dados.

Numa fase posterior, procedeu-se à abordagem quantitativa, assente no inquérito por questionário e na análise estatística multivariada, aspectos que, embora não descurando uma análise qualitativa, conferem a este estudo um cariz marcadamente quantitativo. A multiplicidade de fontes de recolha de dados justifica-se pelo facto de que,

*"no momento presente, parece metodológica e epistemologicamente razoável afirmar que o uso sociológico do inquérito deve ser feito em articulação com outras técnicas (...). Só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais." (Ferreira, 1989:195)*

Muito embora as abordagens qualitativa e quantitativa tenham o seu campo de aplicação e os seus objectivos bem definidos, cada vez mais se verifica a necessidade da sua complementação (Bisquerra, 1989). De facto, o campo de pesquisa científica, designadamente no domínio social, parece cada vez mais reflectir atitudes e práticas científicas assentes no pluralismo metodológico. Esta complementaridade de metodologias

*“constitui, na actualidade, objecto privilegiado de análise epistemológica, representando, em última instância, uma reflexão crítica sobre a prática científica, onde uma dicotomia balizada por pressupostos supostamente inconciliáveis (quantitativo/qualitativo, sujeito/objecto, objectividade/subjectividade) dá lugar a uma realidade contornável por paradigmas e abordagens próprias perfeitamente articuláveis”* (Baltazar, 1996:83)

A conciliação e simultaneidade de contextos (conceptual, pragmático, metodológico...) e de paradigmas, parece estar cada vez mais em evidência, nos estudos, sendo que uma *“das lições retiradas da investigação educativa foi a de que não há um paradigma totalizante que imponha de modo exclusivo uma abordagem do real a estudar.”* (Pacheco, 1993:XI)

No seu cômputo geral, este estudo, em termos de opção metodológica, reveste-se das características de um estudo exploratório, o que parece justificar-se pelo facto de se desconhecer à partida as principais relações entre as variáveis da temática em análise.

A revisão bibliográfica, o enquadramento geral do estudo, o quadro conceptual, a delimitação da problemática em análise (objecto de estudo) e a definição dos objectivos constituem-se como aspectos que condicionaram e determinaram o desenho metodológico desta pesquisa, considerado como a etapa fundamental de todo o seu desenvolvimento subsequente.

A elaboração do instrumento de recolha de informação, ou seja, do inquérito por questionário, foi antecedida de um aprofundado estudo com vista a um conhecimento mais apurado e a uma melhor compreensão da temática da inserção sócio-profissional, tal como houve, igualmente, necessidade de recolher informação diversa sobre a formação inicial, entendida como a formação que é proporcionada ao docente enquanto aluno de um curso, na área da formação de professores e educadores de infância. Esta primeira abordagem visou, igualmente, um mais adequado direccionamento das linhas norteadoras da pesquisa, permitindo também uma maior organização e rentabilização da informação recolhida e

possibilitando o equacionamento, de forma fundamentada, das questões mais directamente relacionadas com os objectivos gerais e específicos desta pesquisa.

Em síntese, o questionário utilizado, no presente estudo, resultou de um conjunto de procedimentos, ou seja, de um estudo exploratório inicial, bem como de um conjunto de dados recolhidos através da observação naturalista e sistemática, mantida ao longo da actividade profissional, como docente, para além, naturalmente, de um corpo teórico sustentado pela pesquisa bibliográfica sobre a temática da inserção sócio-profissional. A acrescer a estes procedimentos, desencadeou-se também a recolha de informação, junto de profissionais da educação a exercer actividade, no ensino básico e também a docentes do ensino superior como responsáveis pela formação de docentes, em torno das seguintes questões:

- O que entende por "inserção sócio-profissional"? Poder-se-á falar de inserção, no caso dos docentes que se iniciam, na actividade profissional?
- Como pensa que se processa a inserção sócio-profissional dos docentes que estão a iniciar a sua actividade profissional?
- Quais os aspectos em que esses docentes sentem mais facilidade e quais aqueles em que parecem denotar maior dificuldade?
- Que medidas deveriam ser tomadas para melhorar a inserção sócio-profissional dos docentes que estão em início de carreira?

A fase de pesquisa intensiva inicial foi sustentada, igualmente, por estas entrevistas destinadas a conhecer mais profundamente o tema em estudo bem como as reacções dos entrevistados relativamente às questões que lhes foram colocadas e cuja contribuição se tornou muito importante para a formulação dos objectivos e se constituiu também como pistas explicativas do fenómeno da inserção sócio-profissional.

Convém realçar de forma bem vincada que, nestas entrevistas, não foram seguidos os trâmites normais de uma entrevista, dado se ter optado por uma conversação informal acerca da temática da inserção sócio-profissional, tomando como principais vectores as questões supra citadas, em relação às quais foram obtidas respostas, quer através da via oral quer por escrito, conforme opção dos inquiridos.



Para além do inquérito por questionário, utilizou-se, no presente estudo, a observação das fontes documentais, a partir da análise da regulamentação legislativa sobre a docência e sobre os Cursos de Formação de professores e educadores de infância e respectivos Planos Curriculares, assim como alguns normativos legais. Esta análise documental constituiu-se, em certas situações, como parte central desta pesquisa e, noutros casos, como complemento de informação, a partir de outras técnicas. Foi, igualmente, possível utilizar como meio de recolha de dados alguns dos "Relatórios Críticos de Avaliação" elaborados, obrigatoriamente, pelos docentes contratados, no final de cada contrato, em cada ano lectivo.

Em síntese, a análise documental incidiu, fundamentalmente, nos seguintes documentos:

- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei 46/86
- Normativos Legais
- Boletins vários emanados do Ministério da Educação.
- Planos Curriculares de Cursos de Formação Inicial
- Programas do 1º Ciclo e do 2º ciclos do Ensino Básico
- Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

Para além destes procedimentos, houve que tomar decisões sobre a delimitação do tempo de serviço dos docentes a impor aos inquiridos, pelo que, para o efeito, se tomou como principal referencial o itinerário-tipo preconizado para a carreira dos professores, cuja primeira fase tem a duração de 1 a 4 anos de experiência profissional, sendo designada por "O início", (Gonçalves, 1990). Contrariando o que é, inicialmente, proposto pelo autor, optou-se por tornar extensivo este estudo aos professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico e dos educadores de infância até cinco anos (inclusive) de experiência profissional. As razões, para este acto decisório, advêm, sobretudo, da situação actual do ensino que implica situações de grande mobilidade profissional e de desemprego, na maioria dos graus de ensino e dos vários cursos, a acrescer o facto de, nos primeiros anos de actividade docente, alguns professores leccionarem durante um curto espaço de tempo (mínimo um mês) e em várias instituições de ensino, em substituição de colegas. Como justificativo existe ainda o argumento de que, tendo a primeira fase uma duração média de 1 a 4 anos, há casos em que se

*“poderá ultrapassar bastante o limite superior indicado, devido, sobretudo, à situação de grande mobilidade profissional e às condições muito difíceis dos primeiros anos do exercício profissional, delas relevando, em particular, o afastamento da família, as condições de trabalho e o isolamento.”* (Gonçalves, 1996:100)

Outro dos motivos invocados para tornar este estudo extensivo aos cinco anos de actividade docente prende-se com o estudo investigativo referente aos educadores de infância, dado que o seu percurso profissional perpassa por várias fases, constituindo-se o quinto ano de serviço docente como um marco, por se atingir, nessa altura, a *“fase de autonomia profissional”* (Gonçalves, 1990:139) e a assunção de si próprio como educador de infância. Esta tomada de decisão sobre os cinco anos de serviço está ainda sustentada pelo facto de se tratar de uma fase de instabilidade e de hesitação sobre o que realmente se quer, no início de vida docente, tateamento que ocorre, neste período, antes da fase de estabilização, em que aí são então assumidos compromissos com carácter definitivo (Huberman, 1989). Além disso, a inclusão dos docentes com um percurso profissional até cinco anos de serviço parece justificar-se, igualmente, por serem detentores de alguma experiência, em termos da sua própria inserção sócio-profissional e com um conhecimento ainda muito recente do ingresso na carreira, para além de não se poder limitar este estudo apenas aos que, pela primeira vez, leccionaram em 2000/2001, como, inicialmente, se projectara neste estudo, pelo número reduzido de docentes, nessas condições.

O presente estudo decorreu na região de abrangência da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA), mais concretamente na zona do Centro de Área Educativa do Baixo Alentejo e do Alentejo Litoral (CAE/BAAL). A Direcção Regional da Educação do Alentejo compreende três Centros de Área Educativa: O Centro de Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (CAE/BAAL), o Centro de Área Educativa do Alentejo Central (CAE/AC) e o Centro de Área Educativa do Alto Alentejo (CAE/AL).

Em termos administrativos e pedagógicos, a totalidade das Escolas do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e os Jardins de Infância, da região do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (BAAL), encontram-se sob a tutela da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA), com sede em Évora e, a nível mais local, sob a coordenação do Centro de Área Educativa sediada em Beja.

A opção por limitar este estudo ao CAE/BAAL, afigurou-se como a mais apropriada por ser o Órgão que superintende a coordenação e funcionamento, a nível administrativo e pedagógico, da totalidade das Escolas e Jardins de Infância da região em que foi desencadeado este estudo, para além de se tratar, igualmente, da zona de abrangência da Escola Superior de Educação, sendo a única instituição de ensino superior politécnico, no distrito de Beja, que tem a seu cargo a formação inicial de professores e educadores de infância.

Em termos de síntese, pode considerar-se que este estudo compreende um conjunto de fases que podem ser esquematizadas da seguinte forma: a primeira consiste numa exploração de carácter fundamentalmente teórico, de modo a possibilitar um conhecimento mais aprofundado da temática em análise, quer através de contactos informais com outros docentes, quer do ponto de vista mais formal com diversos especialistas, acompanhado da revisão bibliográfica sobre estudos de caso, estudos comparativos, artigos, ensaios e monografias investigativas. Posteriormente, encetou-se uma outra fase relativa à construção do instrumento de recolha de dados, sustentado pela construção teórica então conseguida, a que se seguiu a sua aplicação em fase de pré-teste e que, após validação do questionário, permitiu desencadear a sua aplicação definitiva.

Numa fase subsequente e, a partir da recolha dos questionários, houve que proceder ao delineamento geral e específico da análise de dados, bem como à definição prévia dos procedimentos estatísticos a efectuar, a que se seguiu a análise e interpretação dos resultados, o que, implicou, necessariamente, uma pesquisa aprofundada e complexa, em torno da análise de dados em Ciências Sociais. Como última fase, se bem que atravessando todas os momentos anteriores, surge a elaboração escrita deste estudo, cuja estrutura específica lhe confere um estilo e uma dimensão próprios.

## **IV. 2 – POPULAÇÃO - ALVO E CONTEXTO ESCOLAR**

A população-alvo do presente estudo, entendida como "*o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno.*" (Almeida, 1997:96), é constituída pela totalidade de professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e educadores de infância a

exercer actividades docentes, durante o ano lectivo de 2000/2001, em Escolas e Jardins de Infância da zona de jurisdição do CAE/BAAL, a que corresponde o Baixo Alentejo e o Alentejo Litoral e cujo tempo de serviço não excede os 5 anos.

Para caracterizar e delimitar a população-alvo, utilizou-se, como principal recurso, os dados constantes da Base de Dados da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA), os dados fornecidos pelo Centro da Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (CAE/BAAL), em Beja, bem como os dados fornecidos directamente pelos Órgãos de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino (Agrupamentos de Escolas, Delegações Escolares e Escolas Básicas 2,3 e 2,3/S), cujos contributos, na sua totalidade, têm de ser considerados como absolutamente imprescindíveis.

A partir das listagens fornecidas quer pela DREA quer pelo CAE quer ainda pelas próprias instituições de ensino e tendo, como principal referência o estudo do fenómeno da inserção sócio-profissional, houve que circunscrever o campo das análises empíricas, no espaço, geográfico e social, impondo-se a tomada de decisão relativamente à incidência deste estudo sobre a totalidade da população ou, pelo contrário, a sua limitação a uma amostra representativa dessa mesma população. A decisão mais plausível foi a de contactar com todos os sujeitos, dado tratar-se de uma população relativamente reduzida e também por estarem reunidas todas as condições de acessibilidade à totalidade dos docentes a inquirir.

Sendo a população alvo deste estudo constituída pelos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo e educadores de infância a leccionar na zona de jurisdição do Centro de Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (CAE/BAAL), no ano lectivo de 2000/2001, houve necessidade de, previamente, se obter autorização da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA), com vista à aplicação do questionário, cujo parecer favorável, de facto, possibilitou o desencadear de todo o processo de recolha de dados, junto das várias instituições de ensino.

Posteriormente, fez-se sentir a necessidade de estabelecer contacto com os Órgãos Superiores de administração e gestão dos vários estabelecimentos de ensino que constituem um meio, por excelência, de acesso aos docentes. Neste âmbito, foi enviada uma carta de apresentação, aos vários Órgãos que superintendem a administração e gestão das Escolas (Conselhos Executivos dos Agrupamentos, Comissões Executivas Instaladoras e Delegados

Escolares), dando a conhecer o tema da Dissertação de Mestrado, assim como os seus objectivos, para além da indicação da instituição onde se pretendia, como mestranda, processar o estudo (Universidade de Évora). A estes Órgãos, foi, igualmente, solicitado o preenchimento de um mapa contendo o número de docentes, por ano de serviço até ao limite máximo de 5 anos de serviço docente, procedimento necessário para determinar, com exactidão, a população em estudo e para o envio posterior dos Questionários.

Após conhecimento da população alvo, foram novamente encetados contactos com esses Órgãos, a quem foram enviados os Questionários acompanhados de um pedido de distribuição pelos vários docentes. Após preenchimento, para o qual se indicou o espaço de duas semanas, tornar-se-ia necessário devolver os questionários aos Órgãos Superiores de cada Escola que, por sua vez, os reenviaria, via postal, ao seu destinatário.

É de assinalar, com muito agrado, a compreensão e o esforço despendido pelos vários Órgãos Superiores, com os quais, para além da troca de correspondência, também foram estabelecidos contactos telefónicos, o que permitiu inferir do esforço e empenhamento desenvolvido junto dos docentes, no sentido do preenchimento e devolução do maior número possível de questionários. Os questionários foram entregues aos docentes, no início do mês de Junho de 2001 e todo o processo de recolha se desenvolveu até ao final da primeira quinzena de Julho.

A população-alvo deste estudo, é constituída por 331 docentes, distribuídos pelos vários anos de serviço, não excedendo os cinco anos, sendo revelador de que o maior número de docentes possui 3 anos de serviço (87 docentes), logo seguido, de muito perto, pelos que desempenham a actividade profissional há menos tempo (até 1 ano) e que perfazem 85 docentes. Em terceiro lugar, surgem os docentes cujo tempo de serviço não ultrapassa os 2 anos de serviço (67), logo seguido dos que possuem até 4 anos de serviço docente (55). O número mais reduzido de docentes (37) está incluído no grupo dos que detêm 5 anos de actividade lectiva (**QUADRO IV.1**).

**QUADRO IV. 1 - Distribuição dos docentes por Anos de Serviço**

	Até 1 Ano	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	TOTAL
<b>Educadores de Infância</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>18</b>
<b>1º Ciclo</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>37</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>104</b>
<b>2º Ciclo</b>	<b>61</b>	<b>41</b>	<b>42</b>	<b>36</b>	<b>20</b>	<b>200</b>
<b>EBM</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	<b>67</b>	<b>87</b>	<b>55</b>	<b>37</b>	<b>331</b>

Fonte: Agrupamentos de Escolas, Delegações Escolares e EB 2,3 e EB 2,3/S

A totalidade dos docentes que integram este estudo, encontravam-se a leccionar, no ano lectivo de 2000/2001, em estabelecimentos de ensino público que, em termos de organização, gestão e administração, pertencem a Agrupamentos de Escolas (Jardins de Infância, Escolas de 1º Ciclo e 2º Ciclo) ou a Delegações Escolares (Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo). Outros docentes, por seu turno, exerciam a sua actividade docente em Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos (EB 2,3) ou em Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e Secundário (EB 2,3/S) não integradas em Agrupamentos, embora se saiba que, a breve trecho, todas as Escolas Básicas vão estar integradas em Agrupamentos de Escolas.

Considerando as instituições de ensino em que os docentes exercem a sua actividade, verifica-se que a leccionar em escolas pertencentes a Agrupamentos há a considerar 247 docentes, tal como existem 25 que trabalham sob a tutela directa das Delegações Escolares e 59 docentes que leccionam em instituições de ensino ainda não integradas em Agrupamentos de Escolas. Por sua vez, denota-se também que o maior número de docentes está centrado no 2º Ciclo (200), por oposição aos professores do Ensino Básico Mediatizado (ex-Telescola) que são, apenas, 9. Pertencentes ao 1º Ciclo, existe um total de 104 docentes e, em relação ao ensino pré-escolar, denota-se a existência de 18 educadores de infância, o que perfaz, tal como já se afirmou, 331 docentes, nos três graus de ensino (QUADRO IV.2).

**QUADRO IV. 2 - Distribuição dos docentes por Tipo de Instituição**

	Educadores de Infância	1º Ciclo	2º Ciclo	EBM	TOTAL
<b>Agrupamentos de Escolas</b>	<b>16</b>	<b>84</b>	<b>141</b>	<b>6</b>	<b>247</b>
<b>Delegações Escolares</b>	<b>2</b>	<b>20</b>		<b>3</b>	<b>25</b>
<b>Escolas Básicas 2,3 e 2,3/S a)</b>			<b>59</b>		<b>59</b>
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>104</b>	<b>200</b>	<b>9</b>	<b>331</b>

Fonte: Agrupamentos de Escolas, Delegações Escolares; EB 2,3 e EB 2,3/S

a) Instituições não pertencentes a Agrupamentos

Há relativamente poucos anos, as Delegações Escolares, sediadas em todos os concelhos, constituíam-se como o mais directo Órgão de gestão e administração dos Jardins de Infância, Escolas do 1º Ciclo e EBM, mas, a pouco e pouco, têm sido substituídas por Agrupamentos de Escolas, os quais se denominam “Verticais” sempre que abrangem os vários graus de ensino referentes aos diferentes Ciclos do Ensino Básico e “Horizontais” nos casos em que incluem somente o Ensino Pré-Escolar e o 1º Ciclo, numa perspectiva de horizontalidade de graus de ensino. Na região abrangida por este estudo, subsistem ainda, no ano lectivo de 2000/2001, três Delegações Escolares, (Moura, Odemira e Santiago do Cacém). Os estabelecimentos de ensino, sob a administração das Delegações Escolares, totalizam 50 instituições, sendo a maior parte ocupada pelas Escolas do 1º Ciclo (35) e em 2º lugar, pelos Jardins de Infância (13) seguindo-se, em último lugar, as Escolas do Ensino Básico Mediatizado, apenas com duas instituições (QUADRO IV.3).

**QUADRO IV. 3 - Instituições de ensino abrangidas por Delegações Escolares**

	Jardim de Infância (JI)	Escola do 1º Ciclo (EB 1)	Escola do EBM	TOTAL
<b>Delegação Escolar de Moura</b>	<b>5</b>	<b>7</b>		<b>12</b>
<b>Delegação Escolar de Odemira</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>14</b>
<b>Delegação E. Santiago do Cacém</b>	<b>5</b>	<b>19</b>		<b>24</b>
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>35</b>	<b>2</b>	<b>50</b>

Fonte: Centro da Área Educativa de Beja

Os estabelecimentos de ensino abrangidos por este estudo estão integrados, maioritariamente, em Agrupamentos de Escolas, quer “Horizontais” quer “Verticais”, sendo as Escolas do 1º Ciclo as mais representativas, em termos numéricos (244), seguindo-se os Jardins de Infância (107) e com valores bastantes afastados, surgem as Escolas do EBM (23), as Escolas Básicas do 2º Ciclo (EB 2,3), num total de 14 e, por fim, em número bastante reduzido, as EBI, com cinco instituições de ensino (ANEXO 1).

Para além dos estabelecimentos de ensino integrados em Agrupamentos e em Delegações Escolares, existem algumas Escolas Básicas 2,3 e Escolas Básicas 2,3/S (designação que corresponde, respectivamente, às Escolas que leccionam o 2º e o 3º Ciclo e as que acumulam 2º e 3º ciclo e Ensino Secundário), que não fazem parte de qualquer tipo de Agrupamento, o que equivale a um total de 8 Escolas Básicas do 2º Ciclo, repartidas por 5 Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclo (EB 2,3) e 3 Escolas Básicas (EB 2,3/S) que integram o 2º e 3º Ciclo e também o Ensino Secundário (QUADRO IV. 4).

**QUADRO IV. 4 - Identificação das Escolas Básicas 2,3 e 2,3/S**

	EB 2,3	EB 2,3/S	TOTAL
Almodôvar		1	1
Ferreira do Alentejo		1	1
Sines	1		1
Mértola		1	1
Grândola	1		1
Moura	1		1
Santiago do Cacém	1		1
Santo André	1		1
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>

Fonte: Centro da Área Educativa de Beja

Em termos de síntese, pode constatar-se que, na região de abrangência deste estudo, a totalidade dos 451 estabelecimentos de ensino estão repartidos, sob o ponto de vista de gestão e administração, por 393 estabelecimentos integrados em Agrupamentos, 50 instituições de ensino sob a tutela de Delegações Escolares e existem 8 que não estão



integradas em Agrupamentos nem fazem parte de Delegações Escolares, o que equivale a 5 Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclo (EB 2,3) e 3 Escolas Básicas (EB 2,3/S) (QUADRO IV.5).

**QUADRO IV. 5 - Distribuição dos estabelecimentos de ensino**

	J.I.	EB 1	EB 2,3	EBI	EBM	TOTAL
<b>Integrados em Agrupamentos</b>	<b>107</b>	<b>244</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>393</b>
<b>Integrados em Delegações E.</b>	<b>13</b>	<b>35</b>			<b>2</b>	<b>50</b>
<b>Não Integrados em Agrupamentos</b>			<b>8</b>			<b>8</b>
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>279</b>	<b>22</b>	<b>5</b>	<b>25</b>	<b>451</b>

Fonte: Centro da Área Educativa de Beja

### IV. 3 – MODELO DE ANÁLISE E IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Tendo subjacente a temática da inserção sócio-profissional e os objectivos propostos, neste estudo, tornou-se possível delinear o modelo de análise, a partir dos contributos teóricos de Huberman (1989) e Gonçalves (1990), sobre os ciclos de vida profissional dos professores, tal como se tomou como imprescindível a prestação dada pelos vários conceitos que integram o conceito de inserção, a partir de um estudo de Trottier *et al* (1997), citado por Vincens (1999).

Veja-se, mais em pormenor, o processo subjacente à elaboração deste modelo de análise, sabendo-se que, inicialmente, foi necessário proceder à identificação e definição de conceitos. Num segundo momento, houve que desdobrar esses conceitos, nos seus vários aspectos ou componentes, adiante, designadas por dimensões.

A pesquisa prévia constituiu-se, igualmente, como pedra basilar para o levantamento das várias dimensões e, conseqüentemente para o conjunto das proposições atribuídas a cada uma dessas dimensões, com vista a que, posteriormente, cada inquirido se pudesse posicionar perante esses indicadores, consoante o seu grau de aprovação ou desaprovação.

Relativamente à fase da escolha dos indicadores que surge após terem sido definidas as várias dimensões, houve ainda que identificar, seleccionar e/ou construir, para cada uma

delas, as técnicas de medida, ou sejam, os indicadores de medição adequados a cada dimensão, sendo que *"Os indicadores são os dados empíricos que revelam (ou exteriorizam) a presença ou a intensidade duma variável."* (Lima,1995: 65).

Cada dimensão foi definida segundo um conjunto de indicadores, procedimento que implica necessariamente estudos de validação, de forma a revelar o tipo de relação que se estabelece entre cada dimensão e os respectivos indicadores. Por sua vez, a construção das variáveis obedeceu a quatro fases: *"a representação sincrética do conceito, a especificação das dimensões, a escolha dos indicadores observáveis e a elaboração dos índices que sintetizam aqueles."* (Lazarsfeld (s/d) citado por Lima,1995: 63).

Nesta perspectiva, procedeu-se à identificação das variáveis, considerando-se que

*"por variáveis entende-se os aspectos, propriedades ou factores reais potencialmente mensuráveis através dos valores que assumem e discerníveis num objecto de estudo"* (Carvalho, 1999: 47)

Consoante o papel que cada variável assume, assim pode ser designada de variável dependente ou de variável independente. A designação de variável independente recai na *"dimensão ou característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável."* (Almeida, 1997:54), sendo definida como *"variable(s) selected as predictors and potential explanatory variables of the dependent variable."* (Hair, 1998:144), enquanto que uma variável dependente representa uma *"dimensão ou característica que surge ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente."* (Almeida, 1997:54), sendo que a sua definição a referencia como *"variable being predicted or explained by the set of independent variables."* (Hair, 1998:143).

Neste estudo, considerou-se como variáveis independentes as que caracterizam as dimensões analíticas do modelo teórico como sejam as variáveis sócio-demográfias relativas a: sexo, idade; estado civil; agregado familiar; número de filhos e habilitações literárias. De referir também como independentes, as variáveis relativas à inserção sócio-organizacional e profissional que referem a designação da escola onde tirou o Curso; o tipo de Curso; o ano de conclusão do Curso; o início de funções docentes, pela primeira vez; o tempo de serviço; o grau de ensino; o início de funções docentes, em 2000/2001; o número

de escolas onde exerceu; o tipo de escola; o tipo de Agrupamento; os cargos que desempenhou; a situação profissional; a coincidência entre o concelho onde leccionou e a residência; a distância da residência ao local de trabalho; o modo de deslocação para a escola e a periodicidade de deslocação da residência ao local de trabalho.

Como variável dependente, tomou-se a Inserção Sócio-Profissional consubstanciada através dos “Aspectos relevantes da inserção”; a “Transição” e o “Desempenho Profissional”, tendo sido analisada o tipo de relação (associação) que esta variável detém com a variável independente representada pelos Factores Facilitadores e pelos Factores Obstaculizantes.

Por sua vez, os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes, foram utilizados como variável dependente, a partir do procedimento estatístico da MANOVA, decorrente do seu cruzamento com as variáveis sócio-demográficas.

Ultrapassada a fase de definição de conceitos variados, como dimensões, indicadores, variáveis, variáveis dependentes e variáveis independentes, foi construído o modelo de análise que, deste modo, se compõe de um conjunto de dimensões e respectivos indicadores que, por sua vez, redundam na identificação das respectivas variáveis. Atente-se, assim, na composição do referido modelo de análise (**QUADRO IV.6**):

- **Caracterização Pessoal e Familiar**, trata-se de uma dimensão que engloba um conjunto de dois indicadores: **1 – Identificação Pessoal**, cujas variáveis incidem no sexo, idade, estado civil e habilitações literárias; **2 – Agregado Familiar**, referente a duas variáveis que abordam, respectivamente, a constituição do agregado familiar e o número de filhos.

- **Situação Escolar e Profissional** respeitante a dois indicadores, ou seja: **1 – Percurso no Ensino Superior**, nomeadamente a Escola/Universidade onde tirou o curso, o tipo de curso que possui e o ano de conclusão do curso; **2 – Percurso Profissional**, cujas variáveis têm a ver com o momento em que o docente começou a exercer funções docentes, pela primeira vez; o tempo de serviço; o(s) grau(s) de ensino em que leccionou, no ano de 2000/2001; a data de início de funções docentes, em 2000/2001; o número de Escolas/Jardins de Infância onde esteve a leccionar, em 2000/2001; o tipo de Escola/Jardim de Infância onde leccionou, em 2000/2001; o tipo de Agrupamento a que pertence a instituição de ensino onde

leccionou; os cargos que desempenhou; a situação profissional; a proximidade da residência do local de trabalho, em 2000/2001; a distância da residência ao local de trabalho; o modo de deslocação para essa instituição de ensino e a periodicidade de deslocação da residência para o local de trabalho.

- A dimensão **“Formação Inicial”** engloba um conjunto de três indicadores: **1 – Estruturação do Plano Curricular do Curso**, cujas variáveis se debruçam sobre a supremacia da prática em detrimento da teoria; a superioridade de tempo atribuído às disciplinas teóricas comparativamente às disciplinas práticas; existência de lacunas, a nível de conhecimentos teóricos e práticos; pouca importância atribuída pela formação inicial à prática pedagógica; pouca articulação entre os conteúdos das várias disciplinas ministradas ao longo do curso; carga horária inferior atribuída à prática pedagógica, comparativamente às outras disciplinas do curso; pouca articulação entre a componente científica e pedagógica do curso; pouca articulação entre as várias disciplinas e as várias práticas pedagógicas; pouca articulação entre as várias práticas pedagógicas entre si; pouca articulação entre as várias disciplinas em cada ano do curso; **2 – Articulação entre a formação inicial e as necessidades decorrentes do exercício da docência** que inclui as variáveis relativas à relação entre as dificuldades no exercício da docência e a falta de qualidade da formação inicial; falta de preparação da formação inicial, por não “apetrechar” devidamente os futuros profissionais para o exercício da docência; falta de adequação entre o que se ensina no curso e a sua aplicação em sala de aula; dificuldade de aplicação na prática dos conhecimentos teóricos/práticos da formação inicial; pouca articulação entre as disciplinas do curso e a docência enquanto profissional; pouca articulação entre a formação inicial, em geral e a docência; pouca articulação entre as práticas pedagógicas e as necessidades reais decorrentes da docência como profissional; **3 – Formação específica para o desempenho de funções e cargos específicos** que abrange as variáveis relativas ao facto da formação inicial não contemplar a formação para cargos de direcção, administração e gestão escolar; falta de formação para a concepção de projectos institucionais; falta de formação para a abordagem de aspectos legislativos e burocráticos relacionados com a docência.

- A dimensão relativa ao “**Contexto de Escola e Comunidade**” engloba um conjunto de seis indicadores que incidem em: **1 – Desempenho Profissional**, que agrega diversas variáveis sobre o grau de satisfação do desempenho profissional; reconhecimento, por parte dos colegas, acerca do trabalho desenvolvido; desenvolvimento de projectos com os alunos, em articulação com o Meio/Comunidade; dificuldades no trabalho em grupo com os colegas; **2 – Integração/Adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade**, que inclui as variáveis referentes à satisfação pelo modo como tem decorrido essa integração; conhecimento da instituição de ensino; integração/adaptação ao Meio/Comunidade em que a instituição de ensino se insere; adaptação ao desempenho dos cargos atribuídos; adaptação às regras e normas instituídas da vida escolar; **3 – Aspectos Relacionais**, cujas variáveis incidem no relacionamento do docente com os colegas; relacionamento com os superiores hierárquicos; relacionamento com os pais/encarregados de educação; relacionamento com os funcionários; relacionamento entre docentes; **4 – Aspectos sócio-emocionais**, aos quais estão associados os sentimentos de solidão ou de desamparo, na instituição de ensino; sentimento de alegria e bem-estar; criação de amizades entre os colegas; sentimento de desmotivação, em geral, para a actividade docente; **5 – Apoio e acompanhamento**, que agrega as variáveis que gravitam em torno da ajuda prestada pelos colegas; apoio prestado pelos Órgãos Superiores; **6 – Ambiente de trabalho**, que inclui as variáveis referentes à existência de um bom ambiente de trabalho; criação de momentos de trabalho e reflexão com os colegas.

- A dimensão que referencia o “**Contexto de Sala de Aula**” inclui três indicadores compostos por um conjunto de variáveis: **1 – Desempenho profissional**, cujas variáveis apontam para dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares; dificuldades na avaliação dos alunos; insatisfação pessoal pelo desempenho profissional; dificuldades resultantes do número elevado de alunos, em cada turma; necessidade de recorrer a ajudas externas para o desempenho profissional; **2 – Aspectos sócio-emocionais**, cujas variáveis integradoras deste indicador fazem apelo a sentimentos de medo perante os alunos; sentimentos de angústia face ao modo como decorrem as aulas; sentimento de distanciamento entre o docente e os alunos; sentimento de desagrado perante o acto de

leccionar; sentimento de nervosismo, no decurso das aulas; sentimento de que a docência tem mais aspectos negativos do que positivos; sentimento de motivação, no momento de dar as aulas; sentimento de desmotivação, em geral, para continuar a exercer a actividade docente; sentimentos de angústia e sofrimento decorrente da docência; **3 – Ambiente de Trabalho**, em que as variáveis fazem referência à existência de alunos perturbadores do ambiente de trabalho; dificuldades de gestão de situações de indisciplina, em sala de aula; dificuldades na resolução de conflitos; dificuldades na criação de um bom ambiente de trabalho.

- Outra das dimensões prende-se com as **Medidas Facilitadoras da Inserção Sócio-Profissional** e que integra quatro indicadores: **1 – Apoio e acompanhamento, por parte das instituições de ensino superior**, cujas variáveis realçam a importância das escolas de ensino superior acompanharem os seus ex-alunos, durante o primeiro ano em que leccionam; assunção da responsabilidade exclusiva de cada instituição de ensino superior em tomar a seu cargo o apoio e acompanhamento dos docentes, em início de carreira; promoção de encontros periódicos com os seus ex-alunos; **2 – Apoio e acompanhamento por parte dos colegas**, que agrega as variáveis referentes ao contributo dos colegas para a integração dos docentes, em início de carreira; **3 – Apoio e acompanhamento por parte da instituição de ensino onde o docente lecciona**, que engloba as variáveis sobre a criação de figura do supervisor (tutor) pedagógico, para apoiar os docentes em início de carreira; criação de espaços próprios de trabalho e reflexão, na instituição de ensino; criação de programas de integração e acompanhamento dos docentes, em início de carreira; **4 – Reestruturação dos Planos Curriculares dos Cursos**, que inclui as variáveis relativas à auscultação aos ex-alunos, antes da (re)estruturação dos Planos Curriculares; a adequação entre o perfil profissional e os conteúdos curriculares; alargamento do período de tempo de prática pedagógica; maior enfoque dado à formação dos aspectos legislativos, burocráticos e administrativos relacionados com a docência; **5 – Estabelecimento de parcerias interinstitucionais**, em que as variáveis fazem apelo à criação de protocolos de cooperação e acompanhamento entre Escolas/Jardins de Infância e instituições de ensino superior.

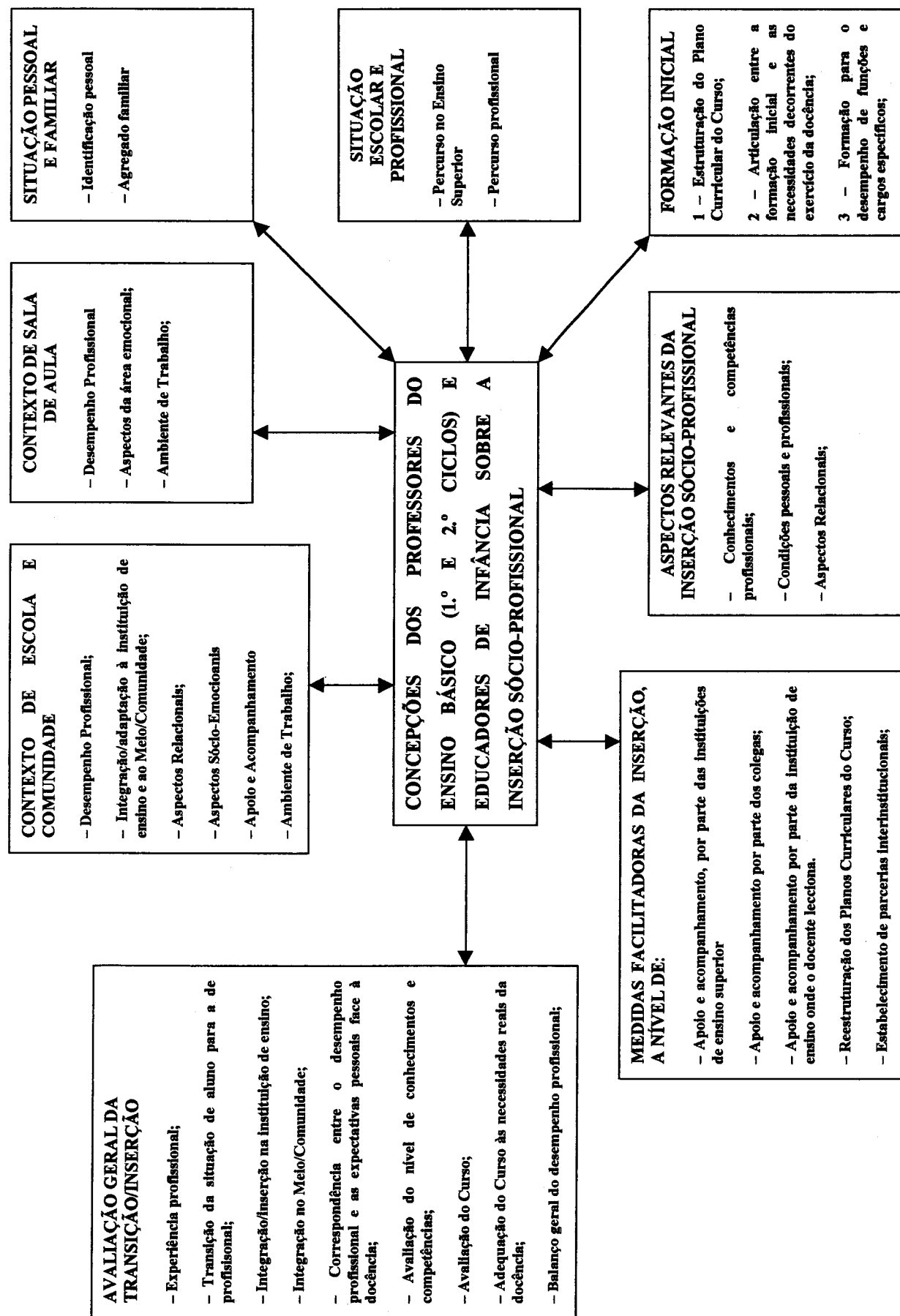
- Uma outra dimensão designada por **“Aspectos Relevantes da Inserção Sócio-Profissional”** reagrupa três indicadores que têm a ver com: **1 – Conhecimentos e competências profissionais**, que agrega as variáveis respeitantes aos conhecimentos e competências que cada docente detém para o exercício da docência; tempo de serviço e experiência profissional; conhecimento da instituição de ensino; conhecimento do Meio/Comunidade em que a instituição se insere; **2 – Condições pessoais e profissionais**, cujas variáveis remetem para a disponibilidade pessoal e empenhamento na actividade docente; estabilidade da situação profissional; ingresso imediato na profissão docente, após a conclusão do curso; continuidade da actividade docente, na mesma instituição de ensino; residência relativamente próxima do local de trabalho; articulação entre a formação inicial e o perfil profissional; **3 – Aspectos Relacionais**, que advêm do agrupamento das variáveis sobre o relacionamento com os colegas; relacionamento com os Órgãos de gestão e administração da instituição de ensino; relacionamento com outros membros da comunidade educativa;

- Este questionário contém, por último, a dimensão intitulada **“Avaliação Geral da Transição/Inserção Sócio-Profissional”** que engloba um conjunto de nove indicadores que reenviam para um intrincado de variáveis: **1 – Experiência Profissional**, cuja variável incide na avaliação da experiência profissional, ao longo de todos os anos de serviço, podendo ser caracterizada segundo vários níveis, que incluem o “totalmente interessante” até ao “nada interessante”; **2 – Transição da situação de aluno para a de profissional**, em que cada docente faz uma avaliação do modo como decorreu a sua própria transição, segundo vários níveis, desde o nível de “muito fácil” até ao “muito difícil”; **3 – Integração/inserção na instituição de ensino**, que se debruça sobre a avaliação que cada docente faz do seu próprio processo de inserção, ao longo de todo o tempo de serviço, em termos de balanço geral, sendo essa avaliação balizada entre o “muito fácil” e o “muito difícil”; **4 – Integração no Meio/Comunidade**, cuja variável aponta para a classificação atribuída ao modo como tem decorrido a inserção no Meio/Comunidade em que a instituição de ensino se insere, aspecto que pode ser alicerçado em vários níveis de resposta balizados entre o “muito fácil” e o “muito difícil”; **5 – Correspondência entre o**

**desempenho profissional e as expectativas pessoais face à docência**, em que se aponta para a comparação entre as expectativas para a actividade docente e o confronto directo com essa realidade, ao longo do tempo de leccionação, permitindo situar cada docente entre o nível de “corresponde totalmente” até ao nível de “não corresponde nada”; **6 – Avaliação do nível de conhecimentos e competências**, cuja variável incide na atribuição de uma nota qualitativa sobre a sua própria formação inicial, podendo localizar-se entre os níveis de “muito bom” e o “não satisfaz”; **7 – Avaliação do Curso**, em que a variável remete para a atribuição de uma classificação do curso que cada docente possui, a qual se pode situar entre o “muito bom” e o “não satisfaz”; **8 – Adequação do Curso às necessidades reais** decorrentes do exercício da docência, cuja variável se reporta à adequação entre a formação inicial e as necessidades inerentes à actividade docente, dispondo para o efeito de vários níveis que se situam entre o “totalmente adequada” e o “nada adequada”; **9 – Balanço geral do desempenho profissional**, que incide na atribuição de uma classificação ao seu desempenho profissional, ao fim de todos os anos de carreira, permitindo ao docente auto-avaliar-se entre o nível de “muito bom” e o “não satisfaz”.



## QUADRO VI. 6 – MODELO DE ANÁLISE



#### IV. 4 – CONCEPTUALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Nas sociedades contemporâneas em que se sucedem, vertiginosamente, mutações várias, ao nível social, económico, tecnológico e outros, o desemprego e/ou a precariedade de emprego parecem tomar foros de definitivo, obrigando a reequacionar o **conceito de inserção sócio-profissional** que, ao longo dos tempos, tem perdido a sua principal característica de “*estabilidade de emprego*” (Vincens, 1999). É, nesta perspectiva, que o conceito de inserção obriga a equacionar questões diversas como estabilidade de emprego, correspondência entre formação e competências versus emprego e ainda os aspectos que advêm da socialização profissional (Vincens, 1999).

Por este facto, parece ganhar pertinência o conceito de “transição/inserção” ou de “transição/inserção/transição”, num continuum de etapas cíclicas da vida profissional, em que se alternam, períodos de emprego e desemprego para, posteriormente, aceder a situações de emprego, ou seja, assiste-se a períodos de transição e de inserção profissional, cuja estabilidade é cada vez mais precária e transitória.

Nesta perspectiva, o conceito de “transição/inserção” não quer significar um momento mas um processo continuado de vida pessoal e profissional, que se caracteriza por um crescendo de instabilidade e de incertezas aliado a momentos de “alguma” certeza e em que deve existir uma educação/formação pessoal e profissional, o mais ampla e diversificada possível, de molde a favorecer a aquisição de “novos” conhecimentos e competências capazes de responder a constantes e variados desafios.

O conceito de “inserção sócio-profissional” que se pretende adoptado, nesta pesquisa, quer significar a transição da trajectória da vida do jovem que vai desde o fim da etapa educativa e formativa até ao momento presente da sua vida, tendo como principal referência o início da actividade profissional, sendo esse período entrecruzado de momentos de emprego, desemprego e/ou instabilidade de emprego. Este conceito deve incluir, igualmente, o conhecimento dos processos diversificados, de âmbito pessoal, social e profissional, relativos à transição/inserção no mercado de emprego.

Nesta linha de pensamento e partindo destes pressupostos, entende-se que a conceptualização de inserção encerra, em si mesma, o envolvimento de dois conceitos

distintos que correspondem a momentos diferenciados, na relação formação/emprego: a “transição” e a “inserção”. O conceito de “transição” que pretende referenciar o momento de ingresso no mercado de trabalho e/ou as condições de instabilidade e de precariedade de emprego, enquanto que a inserção remete para situações de alguma estabilidade, ou seja, o conceito de “transição” quer significar

*“quer as situações de entrada na vida activa, quer os percursos profissionais que apresentam como característica fundamental a precariedade da relação salarial. Pelo contrário, a “inserção” remete para a estabilidade e segurança das situações de emprego e, conseqüentemente, para trajectórias profissionais marcadas por traços de não precariedade.”*  
(Gonçalves, 1998:143)

Nesta perspectiva e, no caso concreto da carreira docente, poder-se-á, eventualmente, falar de “inserção”, sempre que o docente integra o Quadro de Vinculação (educadores de infância e professores do 1.º Ciclo) ou o Quadro de Zona Pedagógica (2.º e 3.º Ciclos), a que corresponde um vínculo à função pública e uma integração na carreira docente ou ainda ao Quadro Geral, ou seja, o equivalente a uma efectividade de serviço e que está apenas reservado aos detentores de um maior tempo de serviço. Nestes casos, ao docente está assegurada, em princípio, a estabilidade e a segurança de emprego com a consequente remuneração, ao longo de todo o ano lectivo.

À situação de estabilidade contrapõe-se a instabilidade que caracteriza a “vida” dos contratados (detentores de contratos de trabalho de duração determinada, no tempo mínimo de um mês), à qual se pode atribuir a designação de “transição”, sendo caracterizada como um período vincadamente atribulado e com traços de precariedade de emprego correspondente, sobretudo, aos primeiros anos de actividade profissional. Este período transitório pode tornar-se mais ou menos duradouro, ao prolongar-se no tempo, com tudo o que isso implica, a nível pessoal, familiar, profissional e outros, situação que pode atingir mais de uma dúzia de anos.

No contexto deste estudo, é, muito frequentemente, referenciado o conceito de **Formação Inicial**, pelo que se impõe a sua explicitação, entendendo-o como a formação de base que permite a prática da docência alicerçada nos Planos Curriculares dos Cursos ministrados

pelas Escolas de Formação Inicial. Este tipo de formação não pode, no entanto, caracterizar-se pelo seu "prazo de validade" para toda uma vida profissional, dado que, nos tempos actuais e face a uma sociedade em evolução constante, nada é mais efémero, requerendo, da parte do profissional uma actualização de conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de educação/formação

*“ao longo e ao largo da vida, sem descurar a distinção entre formação e aprendizagem. Aprende-se, estudando; aprendemos ensinando. Um life long learning e também um life wide learning;” (ARIPese, 2001)*

O conceito de “**carreira docente**”, que, numa perspectiva de transversalidade, atravessa todo este estudo, parece justificar que se proceda à sua explanação, considerando-o como

*“uma trajectória subjectiva, que cada professor percorre, ao longo de diferentes períodos históricos, compreendendo os próprios princípios organizadores e distintas fases, quer isto significar que, no seu decurso, se modificam e alteram os interesses, as necessidades, as preocupações, as expectativas e as atitudes dos professores, tanto por mutações de natureza pessoal, como contextual.” (Ball e Goodson, 1985; citado por Gonçalves, 1996:109).*

Parece, igualmente, assumir-se como pertinente a abordagem do conceito de **Factores Facilitadores** e de **Factores Obstaculizantes**, devido, sobretudo, à frequência e intensidade com que são utilizados, dado que surgem, ao longo de todo o trabalho. Por **Factores Facilitadores** entende-se um conjunto de aspectos cujo conteúdo semântico é revelador de um posicionamento positivo do docente perante as situações, em relação às quais sente conhecimentos e competências para resolver e o faz com relativa facilidade, enquanto que, por oposição, são referenciados os **Factores Obstaculizantes** como os aspectos problemáticos realçados pelo inquirido, relativamente aos quais sente dificuldades ou que, de algum modo, são percebidos como obstáculos, na sua vida pessoal e profissional.

Um outro conceito que surge como incisivo, neste estudo, reporta-se aos “**ciclos de vida profissional**”, pelo que urge a explicitação do seu significado. A designação “ciclos de vida” quer significar as etapas ou períodos mais ou menos longos da vida do indivíduo,

cuja caracterização versa a diversidade de interesses, motivações e capacidades, em relação às quais conflui a conjugação dos factores de natureza biológica, sociológica e cultural.

O início da vida profissional como docente é designado por "entrada na carreira", período que corresponde à tomada de contacto inicial com a situação de sala de aula e que se constitui, essencialmente, como um estágio de "sobrevivência" e de "descoberta" (Fuller, 1969, Field, 1969, Watts, 1980, citados por Huberman, 1989). No primeiro ano de exercício profissional, o professor principiante está essencialmente preocupado com a sobrevivência e com a sua (con)vivência face a diferentes aspectos do seu papel de docente, para além de uma sucessão de ajustamentos que tem de fazer, relativamente aos colegas, aos alunos, aos funcionários, à direcção da escola...

O estágio da "sobrevivência" tem a ver com o "choque com o real" em que há um confronto directo com a situação profissional, através de uma multiplicidade de aspectos, como a transmissão de conhecimentos e a gestão da relação pedagógica, as situações de indisciplina na sala de aula, a dificuldade em exercer adequadamente a sua autoridade de professor, para além de se assistir, igualmente, a um distanciamento entre as expectativas e os "ideais" do ser professor e a situação real que tem de enfrentar.

O aspecto da "descoberta" está, por sua vez, ligado ao entusiasmo de ser professor, partindo à descoberta e deixando-se invadir por um estado de exaltação vivenciado através da assunção de novos papéis e novas responsabilidades, a de professor e gestor de um programa, bem como a vivência de uma situação de ser colega num determinado contexto e no seio de um determinado grupo profissional. Estes dois aspectos, o da "sobrevivência" e o da "descoberta", caminham em paralelo, embora sendo o segundo que prevalece sobre o primeiro e o permite aguentar, levando-o a percorrer a sua carreira de profissional como professor (Huberman, 1989).

A fase inicial da carreira caracteriza-se ainda pela "exploração" ou pelas "opções provisórias", a qual pode ser mais ou menos problemática, mais ou menos prolongada no tempo e pode ou não corresponder às expectativas iniciais, levando à assunção do compromisso de ser professor ou, eventualmente, a uma situação de ruptura com a profissão. Ultrapassada esta fase, inicia-se o estágio de "comprometimento definitivo" ou da "estabilização" e da "tomada de responsabilidade" (Huberman, 1989:39).

Tomando como principal referência os estudos de Huberman (1988), foi desenvolvido um projecto de pesquisa por Gonçalves (1990), no sentido de melhor conhecer o processo de construção da carreira dos professores do ensino primário. Na sequência deste estudo e, tendo em conta o estudo individual dos percursos profissionais (re)construídos pelas docentes entrevistadas, foram definidas cinco etapas na carreira desses professores: "Início"; Estabilidade; Divergência (positiva ou negativa); Serenidade; Renovação do "Interesse" e/ou Desencanto.

A Fase 1, a mais directamente relacionada com este estudo, surge sob a designação de "Início" (1-4 anos), dado que a expressão *"início de carreira"* foi a mais frequentemente utilizada pelos professores e que compreende o período que vai desde o início das funções docentes até aos 4 anos de serviço e *"oscila entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque com o real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo que se abre à jovem professora"* (Gonçalves, 1990:164).

Trata-se de um período marcado, por um lado, pela vontade de se afirmar, a autoconfiança e a motivação para o exercício da profissão e, por outro lado, a falta de preparação para o desempenho de funções, as condições difíceis de trabalho e ainda pelo não saber como fazer-se aceitar como professora.

Por seu turno, a carreira dos educadores de infância foi, igualmente, alvo de investigação, tendo sido consideradas quatro etapas de desenvolvimento. Nos dois primeiros anos de carreira, surgem necessidades que impelem a um apoio técnico continuado, para, numa fase seguinte - de consolidação - se passar a um apoio mais pontual, por parte de especialistas e/ou de colegas. Numa terceira fase - de renovação - emergem outro tipo de dificuldades, o que implica a participação em acções de formação, a leitura de revistas da especialidade e a frequência de acções de formação. É ao fim de cinco anos de carreira que se atinge a fase de autonomia profissional (Katz, 1972, citado por Veenman, 1984).

## **IV. 5 – OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

O questionário construído, especificamente, para este estudo, advém do trabalho de pesquisa e reflexão em torno de um corpo teórico sustentado pela pesquisa bibliográfica, pelo conhecimento empírico-especulativo que se detém sobre a temática da inserção sócio-profissional, a par da recolha de informação decorrente da análise documental e ainda de contactos formais e informais junto de profissionais da educação. A acrescer a estas razões, estão, naturalmente, os objectivos gerais e específicos, que, numa perspectiva de transversalidade, percorrem todo o estudo (**ANEXO 2**).

A opção pelo inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados, justifica-se, neste caso concreto, quer pela especificidade da temática em estudo quer pelo número de sujeitos a inquirir, quer ainda pelo facto deste instrumento se constituir, hoje, como uma das mais importantes técnicas utilizadas em Ciências Sociais para a recolha de dados.

A especificidade deste estudo, as condicionantes geográficas, devido à extensão territorial abrangente e as limitações, em termos temporais, devido aos afazeres profissionais e também por motivos económicos, condicionaram a opção de utilizar o questionário indirecto em que não há um relacionamento directo entre inquirido e investigador, mas cuja administração é directa (ou auto-administrado), dado que o respondente contacta directamente com as questões e anota as suas próprias respostas, dispensando a presença do inquiridor e que, como tal, se afigura como não inibidor e/ou influenciador das respostas.

A construção do questionário, no presente estudo, apresenta, predominantemente, questões fechadas, havendo um condicionamento do inquirido, face às sugestões apresentadas, uma vez que todas as respostas possíveis são fixadas de antemão, muito embora, surja, por vezes, a Categoria “Outros” que abarca especificidades não contempladas nas respostas sugeridas. Regista-se também, neste questionário, a existência de uma questão aberta (P 97), em que o inquirido tem absoluta liberdade para se exprimir, da forma que mais lhe convier, sem qualquer tipo de restrição, dando curso livre e espontâneo ao seu pensamento. A partir das questões contempladas neste questionário, pretende-se abarcar as diferentes dimensões da vida do professor no seu confronto com a realidade profissional, desde as

questões da transição/inserção na escola e na sala de aula, bem como a relação com os alunos, os colegas, os encarregados de educação, os auxiliares de acção educativa, até às questões da inserção no Meio/Comunidade, incluindo os aspectos mais directamente relacionados com a formação inicial. Pretende-se, igualmente, recolher sugestões sobre as medidas a implementar para uma mais “adequada” transição para a vida profissional e são ainda aflorados outros aspectos, de âmbito mais pessoal, na área sócio-emocional.

A decisão de utilizar escalas, nas várias dimensões, segundo o modelo proposto por Likert, prende-se com o facto de ser a mais conhecida, de relativa facilidade de construção e a mais comumente utilizada na avaliação de atitudes

*"the summated rating approach is very widely used - and has the added advantage of being relatively easy to develop. It was originally devised by Likert in the 1930s (Likert, 1932) and scales developed by this method are commonly termed Likerts scales."* (Robson, 1993: 256).

Nestas escalas de atitudes, utilizou-se, preferencialmente, 6 opções de respostas (de 1 a 6), a fim de evitar um termo de resposta intermédio, impedindo assim que o inquirido aí se refugie, em caso de indecisão, numa situação de maior comodismo e/ou de fuga a uma maior aprofundada reflexão.

Analisa-se, seguidamente e mais em pormenor, o referido questionário, lembrando que a sua construção tem como objectivo geral **“Conhecer as concepções dos professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) e dos educadores de infância e compreender como se processa a inserção sócio- profissional, perspectivada através dos docentes que estão a iniciar a sua actividade profissional e dos docentes cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos”**.

O questionário utilizado, neste estudo, compreende 6 partes. A iniciar o questionário, existe uma folha rosto, em que se divulgam, de forma genérica, os objectivos do estudo e a instituição de ensino onde decorre o Mestrado (Universidade de Évora), sendo referido o carácter de confidencialidade e de anonimato das respostas e em que se apela, igualmente, à colaboração e pertinência de preenchimento do questionário, de forma a possibilitar a realização desta pesquisa. A encimar cada uma das partes do questionário, existe um



pequeno texto contendo os objectivos que se visam alcançar, em cada uma delas, em particular.

- A primeira parte (**PARTE I**) intitulada **“Identificação Pessoal”** destina-se à caracterização do inquirido e permite obter dados sobre a sua identificação pessoal, nomeadamente ao nível do sexo, idade, estado civil, constituição do agregado familiar, número de filhos e habilitações literárias. Compreende um conjunto de 6 variáveis (P1 a P6) em que se sugerem categorias de respostas dentre as quais o inquirido tem de seleccionar a(s) mais adequada(s) (**ANEXO 3**).

- A segunda parte do questionário (**PARTE II**), sob a designação **“Situação Profissional”**, pretende apurar dados sobre a situação do inquirido, em termos profissionais e é constituída por 16 variáveis (P7 a P22) que se debruçam sobre a Escola/Universidade onde obteve o Curso; o Curso que possui; o ano em que o concluiu; o momento pós-curso em que iniciou funções docentes; o tempo de serviço; o grau de ensino em que leccionou; a data de início de funções docentes; o número de escolas em que exerceu; o tipo de escola; o tipo de agrupamento; os cargos que desempenhou; a situação profissional; a residência; a distância da residência ao local de trabalho; o modo de deslocação de e para a sua residência e a periodicidade com que efectuou essa deslocação (**ANEXO 4**).

- A terceira parte (**PARTE III**) intitulada **“Factores Facilitadores e Obstaculizantes da Inserção Sócio-Profissional** está subdividida em três dimensões: uma delas respeitante à "Formação Inicial", a outra relativa ao "Contexto de Escola e Comunidade" e a terceira sobre o "Contexto de sala de aula" e pretende dar resposta ao objectivo **“Identificar os Factores Facilitadores e Obstaculizantes da inserção sócio-profissional e compreender qual a importância atribuída a esses Factores, relativamente aos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e aos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional.”**

A dimensão relativa à "Formação Inicial" (**ANEXO 5**) permite identificar os aspectos facilitadores e obstaculizantes mais directamente relacionados com a formação que o docente adquiriu, ao longo do seu Curso e compreende 20 variáveis (P23 a P42), enquanto que a dimensão **“Contexto de Escola e Comunidade”** (**ANEXO 6**) contém 23 variáveis

(P43 a P65) e pretende indagar, igualmente, sobre os aspectos facilitadores e obstaculizantes que o inquirido experiencia como realidade no seu quotidiano docente, mas a nível do contexto da escola e do Meio/Comunidade. Por sua vez, a dimensão A dimensão intitulada "Contexto de Sala de Aula" contém 19 variáveis (P66 a P84) e pretende fazer o levantamento dos aspectos que os inquiridos sentem que facilitam (Factores Facilitadores) e/ou dificultam (Factores Obstaculizantes) a actividade do docente, embora centrado exclusivamente na situação de sala de aula (ANEXO 7). Em qualquer destas três situações, as respostas dos inquiridos, podem ser dispersas pelos vários níveis de uma escala de medição que compreende o "discordo totalmente" (nível 1), o "discordo" (nível 2), o "discordo pouco" (nível 3), o "concordo pouco" (nível 4), o "concordo" (nível 5) e o "concordo totalmente" (nível 6).

A identificação dos Factores Facilitadores e Obstaculizantes pretende constituir-se como um importante meio de dar resposta a outro dos objectivos deste estudo **“Conhecer as representações dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, relativamente aos Factores Facilitadores e aos Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional, no sentido de compreender se há (ou não) diferenças significativas de opinião entre os docentes, tomando como referências as variáveis sócio-demográficas (sexo, idade, estado civil, tempo de serviço...)”**.

- A quarta parte (PARTE IV), sob o título **“Medidas Facilitadoras da Inserção Sócio-Profissional”**, tem como principal objectivo **“Identificar as Medidas Facilitadoras da inserção sócio-profissional e as áreas em que se inserem, no caso dos professores principiantes, ao longo do primeiro ano de actividade profissional, a partir das perspectivas dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de serviço”**. Pretende-se, deste modo, recolher a opinião dos inquiridos sobre as Medidas que devem ser tomadas para facilitar a inserção sócio-profissional dos docentes, no seu primeiro ano de carreira. Inclui 12 variáveis (P85 a P96) e as suas respostas podem ser graduadas numa escala de medição que compreende o "discordo totalmente" (nível 1), "discordo" (nível 2), "discordo pouco" (nível 3), "concordo pouco" (nível 4), "concordo"



(nível 5) e, por fim, "concordo totalmente" (nível 6). Esta parte do questionário inclui também uma questão aberta (P 97) em que se solicita ao inquirido que indique, de forma livre, as Medidas que entende serem relevantes para a melhoria da inserção sócio-profissional dos docentes que iniciam a sua carreira profissional (ANEXO 8).

- A quinta parte (PARTE V) designada por “Aspectos Relevantes da Inserção Sócio-Profissional” pretende recolher a opinião dos inquiridos sobre o grau de importância que cada um dos aspectos sugeridos ocupa relativamente à inserção sócio-profissional, de modo a dar resposta ao seguinte objectivo “Compreender a relação (associação) que existe entre os Factores Facilitadores e Obstaculizantes e o fenómeno da inserção sócio-profissional, no caso dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional.” Contém 13 variáveis (P98 a P110) e as suas respostas podem ser graduadas numa escala de medição que compreende o "Nada importante" (nível 1), "Muito pouco importante" (nível 2), "Pouco importante" (nível 3), "Importante" (nível 4), "Muito importante" (nível 5) e, por fim, "Muitíssimo importante" (nível 6) (ANEXO 9).

- A sexta parte (PARTE VI) designada “Avaliação Geral da Transição/Inserção Sócio-Profissional” tem como principal objectivo conhecer a avaliação do inquirido sobre outros aspectos da sua própria inserção sócio-profissional. Contém um conjunto de 9 questões (P111 a P119) que incidem em aspectos relacionados com a transição/inserção sócio-profissional, sendo apresentadas cinco categorias de respostas, dentre as quais cada inquirido tem, obrigatoriamente, de seleccionar a que melhor se adapta à sua realidade. Cada questão apresenta cinco níveis de respostas que estão compreendidos entre: Totalmente Interessante (nível 1) e Nada Interessante (nível 5); Muito Fácil (nível 1) e Muito Difícil (nível 5); Corresponde Totalmente (nível 1) e Não Corresponde Nada (nível 5); Muito Bom (nível 1) e Não Satisfaz (nível 5) (ANEXO 10).

Um dos objectivos subjacentes à construção deste questionário tem a ver, após a recolha de dados e posterior análise e interpretação dos resultados, com a possibilidade de “Contribuir para o possível delineamento de políticas educativas e estratégias de inserção sócio-profissional, junto dos Órgãos centrais, regionais e locais da educação,

**incluindo as instituições superiores de Formação Inicial, as Escolas Básicas do primeiro e do segundo ciclo e os Jardins de Infância”.**

Inicialmente e a preceder a aplicação definitiva do questionário, impôs-se a sua administração, em situação de pré-teste, a 20 docentes, o que corresponde a 6,4% da população-alvo, ou seja, sujeitos com características idênticas às da população-alvo, escolhidos aleatoriamente e que, posteriormente, não vieram a integrar o grupo dos inquiridos.

É, absolutamente, imprescindível que, em situação de pré-teste, se proceda à avaliação da validade e da fiabilidade do questionário, dado que *"quando um conceito foi definido operacionalmente, tendo sido proposta uma forma de o medir, o instrumento usado para essa medição deve ser fiel e válido"* (Bryman e Cramer, 1992:91), entendendo-se por validade *"a avaliação do grau em que uma determinada medida mede, de facto, o que se pretende medir."* (Bryman e Cramer, 1992:94).

No caso deste estudo, a validade do instrumento foi assegurada por um único critério que é o da validade de conteúdo, por um painel de especialistas, através do grau de compreensão das perguntas que são formuladas, da sua ordenação, da especificidade dos conteúdos abordados e bem assim da clareza das instruções. Para além destes aspectos, foi, igualmente, recolhida informação, junto de especialistas, sobre a adaptabilidade do questionário ao modelo de análise. O objectivo principal da validade de conteúdo ou validade lógica prende-se com a existência de um paralelismo entre o que o questionário pretende medir e o conteúdo dos itens que o compõem.

Para além da aceitação das recomendações feitas pelos especialistas, foi, igualmente, considerada a diversidade de sugestões da parte dos inquiridos, quer a nível de linguagem, quer, em termos de uma melhor explicitação de determinadas questões quanto à sua forma e conteúdo, muito embora não se tenha procedido a alterações significativas, em termos de estrutura global do questionário. Procedeu-se ainda à eliminação de duas das questões abertas, dado o elevado valor percentual de não respostas, optando-se por manter apenas uma questão aberta, julgada como a mais abrangente e por que foi, de facto, a que obteve a maior percentagem de respostas, na situação de pré-teste.

A fiabilidade do questionário considerada como *"o grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida."* (Almeida, 1997: 145), foi aferida através do cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach, sabendo-se, igualmente, que a fiabilidade interna é reveladora da capacidade que o instrumento tem de proporcionar respostas estáveis, por parte do inquirido, isto é, pretende-se *"saber se cada escala está a medir uma única ideia e se os itens que constituem a escala têm consistência interna."* (Bryman e Cramer, 1992:92), entendendo-se por consistência interna

*"o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova (...) os coeficientes disponíveis para o seu cálculo procuram avaliar em que grau a variância geral dos resultados na prova se associa ao somatório da variância item a item"* (Almeida, 1997:149-150)

A fiabilidade é, pois, verificável, através do cálculo do referido coeficiente Alpha de Cronbach, que *"quanto mais perto estiver de 1 - idealmente, sendo maior ou igual a 0,8 - maior fidelidade interna tem a escala"* (Bryman e Cramer, 1992:92), no entanto, pode ser considerado como valor mínimo aceitável 0,70, podendo ser definida, neste caso, como boa a consistência interna de um questionário (Nunally, 1978 citado por Figueira, 1992). Este valor é ainda corroborado por Hair, (1998) ao considerar que *"The generally agreed upon lower limit for Cronbach's alpha is .70, although it may decrease to .60 in exploratory research"* (Hair, 1998:118).

O coeficiente Alpha de Cronbach é um coeficiente que traduz a estimativa da média de todas as correlações possíveis de cada item da escala comparativamente à própria dimensão da escala, sendo que a associação de cada item com a escala será tanto maior quanto mais elevado for o valor alcançado por esse coeficiente. O cálculo do referido coeficiente permite, pois, discriminar os itens nas escalas, dado que é feita a correlação entre a pontuação de cada item e a pontuação na escala, procedimento que decorre directamente da análise da fidelidade (*reability*) dos resultados da escala. (Almeida, 1997).

Com base neste procedimento estatístico, tornou-se possível identificar os itens que discriminam mais claramente dentre os que detêm resultados elevados e os que, pelo contrário, possuem resultados baixos, na escala total. Os itens que não apresentam uma alta

correlação com o resultado total são eliminados para elevar o valor Alpha de Cronbach, assegurando, desta forma, a adequação do questionário, a nível da sua fiabilidade interna.

A partir dos dados recolhidos em 20 questionários, na situação de pré-teste, foi calculado o teste de fiabilidade (Coeficiente Alpha de Cronbach), o que permitiu, posteriormente, efectuar ajustamentos, tendo sido suprimidos alguns dos itens, com vista à obtenção de valores mais elevados, o que, de facto, foi conseguido.

Neste questionário, a escala relativa à obtenção de dados de identificação pessoal (PARTE I) e a que aborda a caracterização da situação profissional (PARTE II), por se tratar, sobretudo, de questões factuais, não foram submetidas ao teste de fiabilidade.

Em relação a cada uma das restantes dimensões do questionário, procedeu-se ao cálculo dos respectivos coeficientes Alpha de Cronbach, após certificação de que todos os itens se encontravam codificados na mesma direcção, o que obrigou a uma prévia recodificação dos itens formulados na forma inversa.

Considerando cada uma das escalas, verifica-se que os valores do coeficiente Alpha de Cronbach estão situados entre 0,7349 e 0,8171, indicadores da fiabilidade interna de cada uma destas escalas e que medem, efectivamente, o que se pretende medir. A nível da fiabilidade interna do questionário, no seu todo, obteve-se um valor Alpha de 0,8046 (QUADRO IV.7).

**QUADRO IV.7 - Teste de Fiabilidade (Coeficiente Alpha de Cronbach)**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>Número de Variáveis</b>	<b>Coeficiente Alpha</b>
<b>Formação Inicial (P23-P42)</b>	<b>20</b>	<b>0,8001</b>
<b>Contexto Escola/Comunidade (P43-P65)</b>	<b>23</b>	<b>0,8066</b>
<b>Contexto Sala de Aula (P66-P84)</b>	<b>19</b>	<b>0,7349</b>
<b>Medidas Facilitadoras (P85-P96)</b>	<b>12</b>	<b>0,8171</b>
<b>Aspectos Relevantes (P98-P110)</b>	<b>13</b>	<b>0,7555</b>
<b>Avaliação Geral (P111-P119)</b>	<b>9</b>	<b>0,8063</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## IV. 6 - PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Após a recolha de dados, impôs-se a tomada de decisão com vista à elaboração de um protocolo de análise estatística, procedimento imprescindível para nele se inserirem os dados recolhidos e cuja operação decorreu da utilização do programa estatístico SPSS for Windows (Statistical Package for Social Sciences).

Numa primeira abordagem e em termos exploratórios, procedeu-se a uma análise estatística descritiva, o que permitiu obter a caracterização da população, quer em termos da identificação pessoal, ao nível do sexo, idade, estado civil, constituição do agregado familiar, número de filhos e habilitações literárias quer a nível da sua situação profissional, através do cálculo da distribuição de frequências, medidas de localização e tendência central e medidas de dispersão, de modo a conhecer e a compreender a população em estudo.

Seguidamente e para dar resposta ao objectivo deste estudo **“Identificar os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes da Inserção Sócio-Profissional e compreender qual a importância atribuída a esses Factores, relativamente aos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e aos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional.”**, procedeu-se, num primeiro momento, ao cálculo da análise factorial por componentes principais (AFCP), no intuito de identificar os Factores Facilitadores, por um lado e os Factores Obstaculizantes, por outro, relativamente a três dimensões do questionário: “Formação Inicial”; “Contexto de Escola e Comunidade” e o “Contexto de Sala de Aula”. Posteriormente e tendo como principal preocupação compreender qual a importância atribuída a esses Factores, tornou-se necessário utilizar o Teste de Friedman Two-Way Anova, para hierarquizar os factores e, deste modo, comparar a sua importância relativa. Veja-se, mais em pormenor, em que consistem estes procedimentos estatísticos: Análise Factorial, por um lado e o Teste de Friedman, por outro.

A aplicação da análise factorial por componentes principais (AFCP) permite substituir as variáveis iniciais por um número menor de variáveis, de forma a facilitar a compreensão dos dados *“Factor analysis seeks to replace a large and unwieldy set of variables with a*

*small and easily understood number of factors.*" (Robson, 1993:349). Este procedimento estatístico tem como principal objectivo:

*"transformar um conjunto de variáveis iniciais correlacionadas entre si (...), noutra conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas (ortogonais) e designadas por componentes principais (...) que resultam de combinações lineares das variáveis iniciais, que reduz a complexidade de interpretação dos dados."* (Pestana e Gageiro, 1998: 321)

O método mais comumente utilizado na análise factorial é o das componentes principais que, por seu turno, se baseia

*"no pressuposto de que os p indicadores iniciais são combinações lineares de K vectores estatisticamente não correlacionados - as componentes principais. A quantificação destas componentes, bem como a medida da contribuição de cada uma para a explicação do comportamento dos indicadores iniciais constituem os resultados mais importantes de aplicação de método de análise factorial das componentes principais."* (Reis, 1990:2)

Com o cálculo da análise factorial por componentes principais, pretende-se eliminar os itens que apresentam baixa saturação factorial, que sejam pouco discriminantes ou que estejam imbuídos de ambiguidade de significado, sendo que o objectivo da análise factorial é *"identificar novas variáveis, em número menor que o conjunto inicial, mas sem perda significativa de informação"* (Reis, 1990: 1).

O procedimento estatístico da análise factorial contribui para que os

*"primeiros factores que se extraem de uma análise são os que explicam a maior parte da variância (...). De facto, a maior parte dos itens vão cair no primeiro factor, embora as suas correlações com ele possam não ser muito altas. A fim de facilitar a interpretação dos factores, aplica-se-lhes uma rotação para maximizar as saturações de alguns itens."* (Bryman e Cramer, 1992:330)

Para identificar os factores a reter, deve atender-se ao critério de Kaiser, isto é, são seleccionados os que detêm um valor próprio (eigenvalue) superior a 1, ou seja, os que possuem a variância estandardizada superior à unidade. Os valores próprios (eigenvalues) designam a variância das componentes e o tamanho do valor próprio é o indicador da dispersão dos dados.



A análise factorial aplicada às varias dimensões do questionário, através do teste de Kaiser - Meyer - Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett, apresenta valores que permitem constatar a validade da análise factorial para as variáveis seleccionadas, o que impele à rejeição da hipótese nula que afirma não haver correlação entre as variáveis iniciais. O critério a considerar é o do nível de significância de 0,05.

O cálculo do teste de esfericidade de Bartlett permite testar "a hipótese de a matriz de correlação ser uma matriz de identidade e o seu determinante ser igual a 1, logo, de as variáveis não estarem correlacionadas entre si." (Reis, 1990:34).

A interpretação do valor do teste KMO deve ter como pressupostos que

*"O KMO perto de 1 indica coeficientes de correlação parciais pequenos, enquanto valores próximos de zero indica que a análise factorial pode não ser uma boa ideia, porque existe uma correlação fraca entre as variáveis."*  
(Pestana e Gageiro, 1998:329)

Para uma maior explicitação do valor de KMO, recorreu-se à consulta da tabela de valores (Pereira, 1999:76) (QUADRO IV.8).

**QUADRO IV. 8 - Valores de interpretação do KMO**

<b>KMO</b>	<b>Análise de Componentes Principais</b>
<b>1 – 0.90</b>	<b>Muito Boa</b>
<b>0.80 - 0.90</b>	<b>Boa</b>
<b>0.70 - 0.80</b>	<b>Média</b>
<b>0.60 - 0.70</b>	<b>Razoável</b>
<b>0.50 - 0.60</b>	<b>Má</b>
<b>&lt; 0.50</b>	<b>Inaceitável</b>

Em termos de rotação, foi utilizado o método da rotação ortogonal (orthogonal rotation) que produz factores que não se relacionam ou que são independentes uns dos outros. A interpretação dos dados, não sendo muito clara, fica simplificada depois da solução rodada, já que a rotação das variáveis permite interpretar mais facilmente os factores. A opção pelo rotação ortogonal da matriz dos factores F (Varimax) tem como principal objectivo:

*"transformar os coeficientes das componentes principais retidas numa estrutura simplificada. O objectivo é dividir o conjunto inicial de variáveis em subconjuntos com o maior grau de independência possível." (Pereira, 1999:80)*

O Método Varimax permite atribuir a cada componente principal um peso significativo de variância, tendo como objectivo maximizar a variação entre os pesos de cada componente principal (Reis, 1993). Quanto mais próximo do valor 1 estiver esse peso, mais forte é a associação entre cada variável e a sua componente, enquanto que um peso próximo de zero, pouco contribui para a formação desse factor.

Os valores que constam nas comunalidades (communalities) demonstram a *"proporção da variância de cada variável explicada pelas componentes principais retidas"* (Pestana e Gageiro, 1998: 331). A apresentação das comunalidades faz-se antes e depois da extracção dos factores pretendidos, inicialmente detêm o valor 1 e, após a extracção, esses valores variam entre 0 e 1, o que, no primeiro caso, significa que os factores comuns não explicam nenhuma variância da variável e, no segundo caso (valor 1) explicam toda a sua variância.

Após o cálculo da análise factorial por componentes principais e identificados os factores estruturantes, houve que proceder à transformação de dados, isto é, à criação de novas variáveis, a partir de transformações efectuadas sobre outras variáveis. O cálculo destas novas variáveis decorre do procedimento estatístico (compute variable), tendo por base o cálculo da média aritmética dos vários itens que constituem cada um dos factores.

A partir da identificação dos factores decorrentes do cálculo estatístico da análise factorial por componentes principais, procedeu-se à distinção entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes, no entanto, para se proceder à sua hierarquização, em termos de valores médios, tornou-se necessário recorrer à aplicação de um Teste não paramétrico: o Teste de Friedman.

O procedimento estatístico do Teste de Friedman permite comparar mais do que duas médias e cada variável é classificada numa escala de nível, em que as variáveis estão ordenadas, isto é, *"baseia-se nas ordens de cada caso, comparando as pontuações médias de cada variável"* (Pestana e Gageiro, 1998:268).

O cálculo do teste de Friedman pressupõe a existência da hipótese nula que afirma que não há diferenças entre os valores médios dos vários factores e a hipótese contrária que afirma

que há diferenças. Caso o nível de significância seja inferior a 0,05 procede-se à rejeição da hipótese nula ou, no caso de ser superior, à sua confirmação.

Como passo seguinte e atendendo ao objectivo **“Conhecer as representações dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, relativamente aos Factores Facilitadores e Obstaculizantes da inserção sócio-profissional, no sentido de compreender se há (ou não) diferenças significativas de opinião entre os docentes, tomando como referências as variáveis sócio-demográficas (sexo, idade, estado civil, tempo de serviço...)”**, houve que utilizar como recurso estatístico, para inferir da existência ou não de diferenças significativas de opinião entre os inquiridos, a análise de variância multivariada (MANOVA) que permite fazer o cruzamento entre a variável dependente constituída pelo conjunto de factores resultantes da análise factorial e a variável independente, na figura de cada uma das variáveis sócio-demográficas (Sexo, Idade, Estado Civil, Agregado Familiar, Habilitações Literárias, Escola; Curso; Ano de Conclusão do Curso; Início de Funções Docentes; Tempo de Serviço; Grau de Ensino; Tipo de Escola; Situação Profissional; Residência e Distância ao Local de Trabalho).

Através do procedimento estatístico decorrente da análise de variância multivariada (MANOVA) é possível

*"comparar três ou mais médias dos mesmos sujeitos ou de sujeitos emparelhados (...). Este tipo de estudo pode ser designado por plano de um só factor ou plano de medidas repetidas." (Bryman e Cramer, 1992:186)*

Trata-se, pois, da ampliação da análise de variância a mais de uma variável tendo como principal objectivo determinar se existe (ou não) uma interacção significativa entre as variáveis.

Para o cálculo estatístico da MANOVA torna-se necessário recorrer a quatro Testes para avaliar a significância do efeito das medidas: Critério de Pillai's, critério de Hotelling', Lambda Wilks e o critério de Roy's, cujos níveis de significância remetem para a influência (ou não) da variável independente sobre a globalidade das variáveis dependentes. Embora tenham sido anotados os valores de cada um destes Testes, tomou-se apenas em consideração os valores relativos ao Teste Pillai, por ser entendido como o mais robusto e o

de maior solidez, dado que os seus níveis de significância são correctos mesmo em casos de violação ligeira dos pressupostos de normalidade dos dados e igualdade de variância e em certas condições, ou seja, quando há diferença entre os grupos envolvendo duas ou mais funções discriminantes e ainda quando os valores próprios não nulos são relativamente semelhantes entre si (Reis, 1997).

A análise de variância multivariada (MANOVA) implica recorrer à aplicação do Teste T, a fim de testar as médias das variáveis e as diferenças entre si, mais especificamente, nos casos em que as respostas obrigam o inquirido a optar entre o sim e o não, ou porque o número de respondentes é inferior a 2 ou ainda nos casos em que a própria natureza da variável assim o exige, como é o caso do sexo, em que o inquirido tem, obrigatoriamente, de seleccionar masculino ou feminino. Trata-se, pois, de um teste que

*"Compara as médias de uma variável para dois grupos de casos independentes, ou seja, grupos entre os quais não há relação no que toca a pessoas ou objectos. Pode ser utilizado quando o número de casos é bastante pequeno." (Pereira, 1999:115)*

Na interpretação dos resultados decorrentes da aplicação do Teste T tomou-se em consideração as duas hipóteses: a primeira é de que as variâncias nos dois grupos são iguais e a outra é a de que as variâncias são diferentes. A hipótese nula foi testada através do Teste de Levene e, sempre que o nível de significância se apresentou baixo, rejeitou-se a hipótese nula de que os dois grupos têm variâncias iguais.

Por sua vez, o cálculo do Teste F, tendo como objectivo a comparação das médias, obrigou previamente a que fossem respeitados alguns pressupostos:

*" - As observações dentro de cada grupo têm distribuição normal.  
- As observações são independentes entre si.  
- As variâncias de cada grupo são iguais, ou seja, verifica-se a homocedasticidade." (Pestana e Gageiro, 1998:181)*

Verificados os pressupostos, prosseguiu-se com a análise do Teste F para constatar se as médias dos grupos são (ou não) significativamente diferentes. Do mesmo modo, a homocedasticidade é testada através do cálculo do Leven's Test of equality of Error Variance (Teste de Levene) que permite testar a hipótese nula de que o erro de variância da

variável dependente é igual nos grupos, ou seja, permite retirar inferências acerca da igualdade de dispersão dos grupos. A existência da homocedasticidade é verificável através do nível de significância do Teste de Levene, sempre que o mesmo for superior a 0,05.

A aplicação do Teste F, cujo objectivo é o de identificar os grupos em que se manifestam as diferenças significativas, *"só nos diz se existe uma diferença significativa entre os valores relacionados, mas não nos diz onde é que essa diferença se encontra."* (Bryman e Cramer, 1992:188). Por este facto, justifica-se o recurso ao cálculo do Teste HSD de Tukey (Tukey's honestly significant difference), um método de comparação múltipla que permite a identificação de subgrupos homogéneos de médias, por ser considerado *"mais sensível para detectar diferenças entre os grupos."* (Pestana e Gageiro, 1998:208) e, cujos resultados significativos são perfeitamente identificáveis, através da aposição de um asterisco (\*).

O Teste H.S.D. de TuKey, apresenta na coluna "Mean Difference (i-j)" os resultados referentes às diferenças de médias, com a identificação explícita das diferenças positivas e das negativas, em que as positivas indicam que o grupo i apresenta valores médios superiores e as diferenças negativas, antecedidas do sinal menos (-) revelam que existe uma média superior para o grupo j.

Dando prosseguimento ao estudo estatístico, tornou-se necessário desencadear os procedimentos necessários para dar resposta ao objectivo **"Identificar as Medidas Facilitadoras da inserção sócio-profissional e as áreas em que se inserem, no caso dos professores principiantes, ao longo do primeiro ano de actividade profissional, a partir das perspectivas dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de serviço"**. Neste sentido, houve que desencadear, através do Teste de Friedman, a comparação entre os valores médios de cada uma das medidas, de modo a estabelecer o respectivo ranking e a indagar sobre a importância relativa desses factores.

Esta escala contém, igualmente, uma questão aberta (P 97), cuja interpretação se fez com o recurso à técnica de "análise de conteúdo", de modo a identificar as ideias-chave desenvolvidas pelos inquiridos, o que permitiu, posteriormente, estabelecer as categorias, subcategorias e os indicadores representativos da homogeneidade de posições. O principal

objectivo da análise de conteúdo prende-se com a necessidade de descodificar e enriquecer o discurso em análise, sem que haja perda de informação e tornando-a o mais fidedigna possível. Deste modo, desencadeou-se um processo de categorização, posto que

*"As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos." (Bardin, 1979:117)*

Tendo por base os princípios de homogeneidade, exclusividade, pertinência, produtividade, objectividade e fidelidade (Bardin, 1979), foram definidas categorias e subcategorias, de acordo com os indicadores da variável dependente (inserção sócio-profissional) em consonância, igualmente, com o referencial teórico, numa tentativa de identificar as medidas propostas pelos inquiridos, conducentes à melhoria da inserção sócio-profissional dos docentes, em início de carreira.

Para dar resposta ao objectivo **"Compreender a relação (associação) que existe entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes e o fenómeno da inserção sócio-profissional dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional."** foi criada a dimensão constituída por um conjunto de 13 itens representada pelos "Aspectos relevantes da inserção sócio-profissional". Para a sua consecução, tomou-se como variável independente os Factores Facilitadores, num primeiro momento e, posteriormente os Factores Obstaculizantes e como variável dependente a variável designada por **INSERÇÃO**. Esta variável, numa primeira fase, foi consubstanciada pela totalidade dos itens da escala relativa aos "Aspectos relevantes da inserção", para, numa fase posterior, englobar as duas subdimensões: a **TRANSIÇÃO** (P112, P116, P117 e P118) resultante do agrupamento de questões mais directamente relacionadas com a mudança da situação de aluno para docente (P98 a P110), ou seja, questões mais relacionadas com a Formação Inicial e, por outro lado, a subdimensão do **DESEMPENHO PROFISSIONAL** (P111, P113, P114, P115 e P119), que advém, igualmente, de um agrupamento de questões relativas ao conhecimento da docência, à experiência e ao desempenho profissional.

Para identificar e compreender a existência (ou não) de relação (associação) procedeu-se à aplicação do procedimento estatístico denominado Regressão Linear Múltipla (RLM), cujo principal objectivo se prende com:

*"Multiple regression analysis is a statistical technique that can be used to analyze the relationship between a single dependent (criterion) variable and several independent (predictor) variables. The objective of regression analysis is to predict a single dependent variable from the knowledge of two or more variables." (Hair, 1998:148-149)*

Trata-se, pois, de uma análise multivariada que permite, inicialmente, obter a quantificação e o teste de significância da correlação parcial e, seguidamente, a correlação múltipla, sendo esta análise testada ao nível da significância de 0,05. Um dos procedimentos a adoptar para a inclusão das variáveis na equação é o método por etapas (stepwise) que determina a ordem de inclusão das variáveis independentes ou seja a sequência pela qual as variáveis dão entrada na equação

*"Cada variável é introduzida por etapas ou passos (steps), sendo introduzida no primeiro passo a variável que tenha a maior correlação com a variável dependente (...). Em seguida, é introduzida a variável que apresente a maior correlação parcial com a variável dependente (controlando o efeito da primeira variável independente)." (Bryman e Cramer, 1992:302)*

Para o cálculo da significância da correlação múltipla, adoptou-se o Teste F e, para a significância da correlação parcial o Teste t de Student, sabendo-se que

*"Cada um dos coeficientes estima a quantidade de mudança que ocorre na variável dependente quando ocorre uma mudança de valor 1 na variável independente. Além disso, o coeficiente de regressão exprime a quantidade de mudança na variável dependente, com o efeito de todas as outras variáveis independentes controlado." (Bryman e Cramer, 1992:296)*

Do mesmo modo, os coeficientes de regressão estandardizados ou coeficiente Beta (Standardized regression coefficient ou beta weight), numa equação de regressão,

*"utilizam a mesma unidade de medida podendo, assim, ser comparados para se determinar qual das variáveis independentes é o factor mais importante na influência da variável independente. Estes valores dizem-nos*

*essencialmente, quantas unidades de desvio-padrão irá variar a variável dependente, por cada unidade de mudança na variável independente."*  
(Bryman e Cramer, 1992:298)

A análise de Regressão Linear Múltipla permite conhecer o coeficiente de determinação múltipla ( $R^2$ ) e que representa a proporção da explicação da variância da variável dependente através das variáveis independentes consideradas. Deste modo, a interpretação dos resultados de  $R^2$  significa que, por exemplo, o valor 0,49 representa 49% da variação de y (variável dependente) que pode ser atribuída a x (variável independente), o que, por outro lado, também significa que 51% da variação de y é devida a outras variáveis que não x. (Bryman e Cramer, 1992).

O Teste F baseia-se na correlação múltipla (multiple correlation), cuja definição aponta para

*"A correlação múltipla que é, obviamente, a raiz quadrada do coeficiente de determinação múltipla, exprime a correlação entre a variável dependente (...) e todas as variáveis independentes em conjunto (...) o valor R reflecte até que ponto as variáveis independentes se correlacionam com a variável dependente."* (Bryman e Cramer, 1992:302)

A natureza dessa associação pode implicar uma relação negativa, o que significa que à medida que uma variável aumenta (variável dependente) as outras variáveis (variáveis independentes) diminuem, ou pelo contrário, pode tratar-se de uma relação positiva, o que permite inferir que os valores mais elevados de uma variável (variável dependente) estão associados aos valores mais elevados das restantes variáveis.

Em suma, o índice de correlação R indica o valor da correlação do conjunto das variáveis predictivas (independentes) com uma variável de critério (dependente) e o quadrado desta correlação múltipla ( $R^2$ ) indica a percentagem de variação explicada pela variação dos factores. O coeficiente R só não é significativo quando todos os coeficientes Beta são simultaneamente nulos, ou seja, nos casos em que nenhuma das variáveis predictivas está significativamente ligada à variável de critério. Para testar a significância da associação entre a variável dependente e cada um dos factores da variável independente utilizou-se o Teste T e para testar a significância da correlação múltipla o Teste F, considerando-se um nível de significância de 0,05.



Em termos de síntese, pode-se afirmar que este estudo sendo de natureza analítico-descritiva, mergulhou, na fase de tratamento de dados, fundamentalmente, numa abordagem quantitativa, mais especificamente na análise estatística descritiva, e, de modo subsequente, no desenvolvimento de estratégias estatísticas multivariadas, como seja, a análise factorial por componentes principais (AFCP), a MANOVA e a Regressão Linear Múltipla (RLM), procedimentos estatísticos que se constituem como meios privilegiados para dar prosseguimento à operacionalização dos objectivos específicos de toda a pesquisa, não perdendo de vista o objectivo geral que, em termos de transversalidade, percorre este estudo do princípio ao fim e que tem a ver com **“Conhecer as concepções dos professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) e dos educadores de infância e compreender como se processa a inserção sócio- profissional, perspectivada através dos docentes que estão a iniciar a sua actividade profissional e dos docentes cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos”**.

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

### V. 1 – CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INQUIRIDA

A população total dos docentes a leccionar na região do Centro da Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (CAE/BAAL), no ano lectivo de 2000/2001, é constituída por 331 docentes, cuja distribuição, por grau de ensino, apresenta os seguintes valores percentuais: educadores de infância (5,4%), professores do 1º Ciclo (31,1%), professores do 2º Ciclo (60,7%) e professores do Ensino Básico Mediatizado (2,7%). Por sua vez, a população inquirida é constituída por 237 docentes, o correspondente aos questionários correctamente devolvidos, o que representa cerca de 72% da população total. Os inquiridos que se distribuem pelos vários graus de ensino apresentam valores que se aproximam bastante dos que ocupam na população total, ou seja, educadores de infância (5,5%), professores do 1º Ciclo (39,7%), professores do 2º Ciclo (52,7%) e professores do Ensino Básico Mediatizado (2,1%) (QUADRO V. 1).

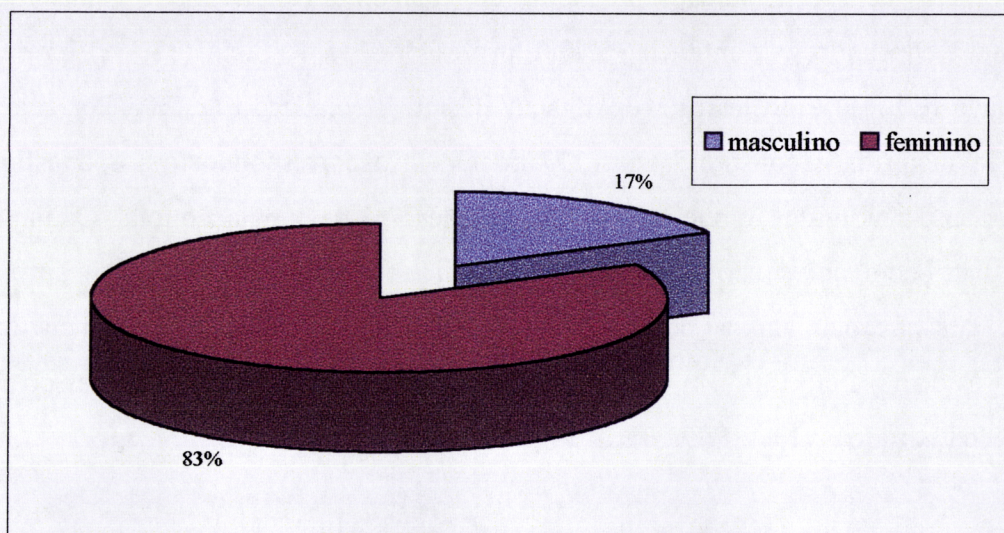
**QUADRO V. 1 - População Total e Inquiridos**

	<b>População Total</b>	<b>%</b>	<b>Inquiridos</b>	<b>%</b>
<b>Educação de Infância</b>	<b>18</b>	<b>5.4</b>	<b>13</b>	<b>5.5</b>
<b>1º Ciclo</b>	<b>103</b>	<b>31.1</b>	<b>94</b>	<b>39.7</b>
<b>2º Ciclo</b>	<b>201</b>	<b>60.7</b>	<b>125</b>	<b>52.7</b>
<b>Ensino Básico Mediatizado</b>	<b>9</b>	<b>2.7</b>	<b>5</b>	<b>2.1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>331</b>	<b>100</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

A população inquirida, em termos de **Sexo**, evidencia um valor muito superior para o sexo feminino (82,7%) comparativamente ao sexo masculino (17,3%), a exemplo do que ocorre, a nível nacional, posto que a profissão docente é, maioritariamente, constituída por mulheres. Estes valores são concordantes com a característica da profissão docente que é, na sua maioria, desempenhada pelo sexo feminino (**GRÁFICO V. 1**).

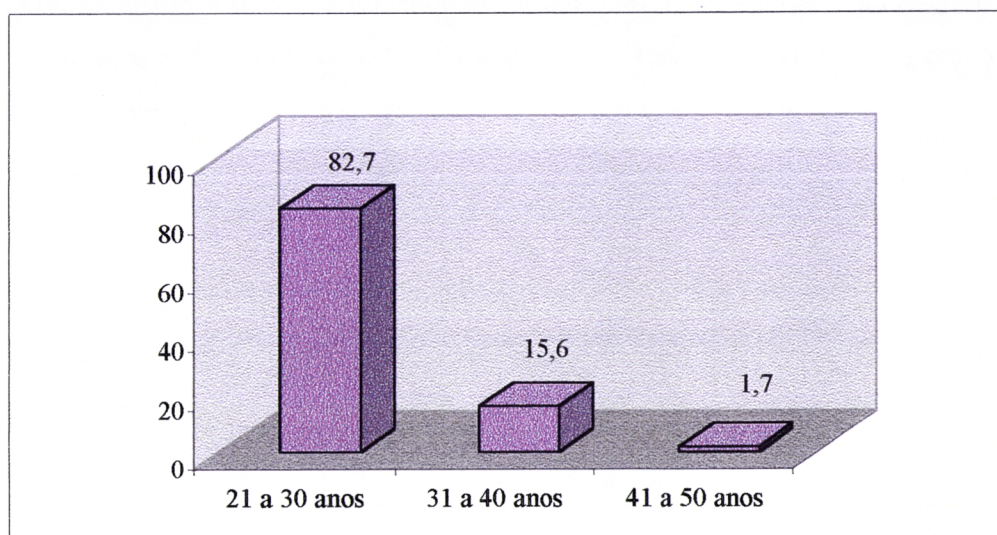
**GRÁFICO V. 1 - Distribuição dos Inquiridos por Sexo**



**Fonte: Inquérito por Questionário**

Quanto ao factor **Idade** e dado que o presente estudo se destina apenas aos docentes cujo tempo de serviço não ultrapassa os 5 anos, constatou-se que a maioria dos inquiridos se situa na faixa etária compreendida entre os 21 e os 30 anos (82,7%), valor bastante distanciado do grupo dos 31 aos 40 anos que, por sua vez, atinge um valor de 15,6% e muito mais distanciado ainda do grupo etário dos 41 aos 50 anos, cujo valor percentual é de 1,7% (**GRÁFICO V. 2**).

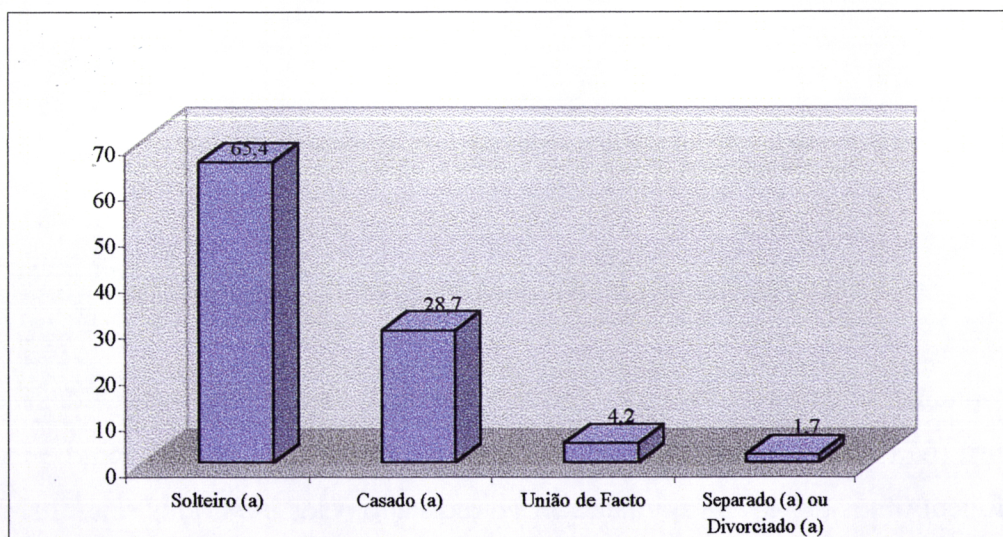
**GRÁFICO V. 2 - Distribuição dos Inquiridos por Idade**



Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

O Estado Civil dominante é ocupado pelos solteiros (65,4%), seguindo-se os casados (28,7%) e, por último, com valores muito pouco relevantes, surge a situação de união de facto (4,2%) e, por último, a situação de separado/divorciado (1,7%) (GRÁFICO V. 3).

**GRÁFICO V. 3 - Distribuição dos inquiridos por Estado Civil**



Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Sendo a maioria dos inquiridos solteiros (65,4%), o que não é de estranhar, por se tratar de um grupo maioritariamente jovem, verifica-se que, em termos de constituição do **Agregado Familiar**, o valor mais elevado é alcançado pelos que vivem com os pais (25,4%) ou pelos que vivem com os pais e os irmãos (21,5%), valores que, conjuntamente com os que vivem apenas com os irmãos (1,3%) ou que vivem sozinhos (15,6%), prefigura um valor acumulado de 63,7%, muito próximo do registado pelos inquiridos solteiros. Se se considerar a situação de casado, verifica-se que a maioria (16%) vive com o marido/mulher e com o(s) filho(s), enquanto que 12,2% vive apenas com o cônjuge, o que totaliza 28,3%, valor equivalente ao registado, anteriormente, pelos inquiridos casados (28,7%) (**QUADRO V. 2**).

**QUADRO V. 2 - Distribuição dos inquiridos por Agregado Familiar**

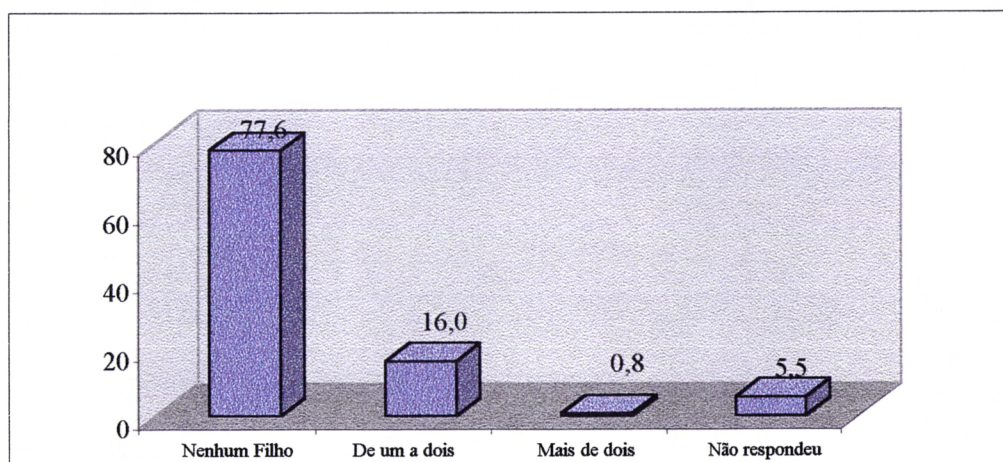
	<b>Inquiridos</b>	<b>%</b>
<b>Pai/Mãe</b>	<b>60</b>	<b>25.4</b>
<b>Pais e Irmãos</b>	<b>51</b>	<b>21.5</b>
<b>Irmãos</b>	<b>3</b>	<b>1.3</b>
<b>Marido/Mulher</b>	<b>29</b>	<b>12.2</b>
<b>Cônjuge e Filho (s)</b>	<b>38</b>	<b>16.0</b>
<b>Companheiro</b>	<b>7</b>	<b>2.9</b>
<b>Filho (s) / Filha (s)</b>	<b>3</b>	<b>1.3</b>
<b>Outros Familiares</b>	<b>7</b>	<b>2.9</b>
<b>Nenhum Familiar</b>	<b>37</b>	<b>15.6</b>
<b>Não respondeu</b>	<b>2</b>	<b>0.8</b>
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Relativamente ao número de **Filhos** e, partindo da constatação que a maioria dos inquiridos é solteiro (65,4%), verifica-se, igualmente, que há uma grande percentagem de inquiridos que não tem filhos (77,6%), valor superior ao registado pelos inquiridos solteiros. Com um 1 ou 2 filhos, regista-se um valor de 16%, situação que parece assemelhar-se ao que, a este

nível, ocorre no nosso país, em que muitos dos casais têm apenas um ou dois filhos (GRÁFICO V. 4).

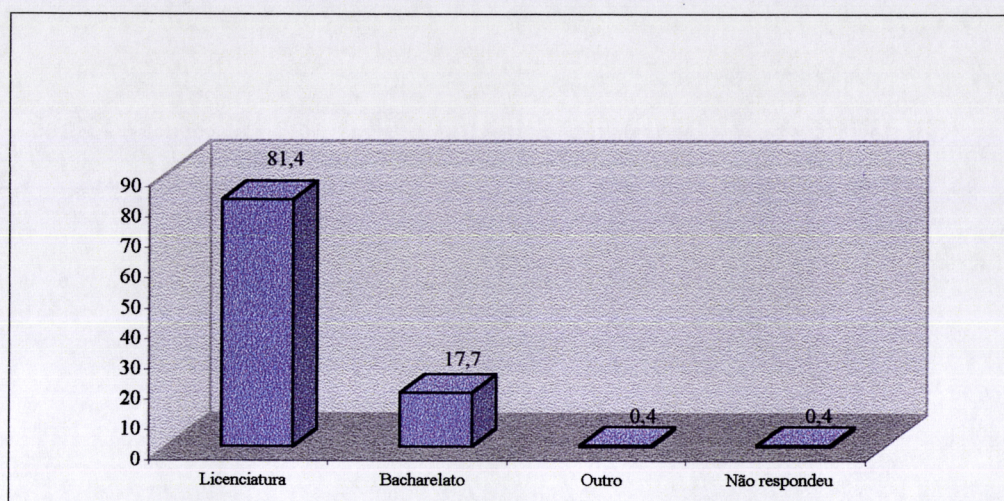
**GRÁFICO V. 4 - Distribuição dos inquiridos por Número de Filhos**



Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

A decisão ministerial de todos os Cursos de Formação Inicial de Professores contemplarem a licenciatura, em detrimento do grau de bacharel, é já uma realidade nas Escolas Superiores de Educação e os seus efeitos são visíveis, nesta população em estudo, cuja faixa maioritária possui, como **Habilitações Literárias**, a licenciatura (81,4%), seguindo-se os detentores do grau de bacharel (17,7%), o que, naturalmente, corresponde aos inquiridos com mais tempo de serviço e cujos Cursos ainda não contemplavam a licenciatura. Com a designação de "Outros" surge apenas um inquirido (0,4%) que está a frequentar o Mestrado, o que não é de surpreender por se tratar de uma população muito jovem (GRÁFICO V. 5).

**GRÁFICO V. 5 - Distribuição dos inquiridos por Habilitações Literárias**



**Fonte: Inquérito por Questionário, 2001**

A proveniência da instituição de ensino **Escola/Universidade** revela que a maioria dos inquiridos realizou o seu Curso na Escola Superior de Educação de Beja (34,6%), o que não surpreende pelo facto da ser a única existente nesta região e cujos jovens procuram obter, sempre que possível, colocação profissional, na sua área de residência. Em 2º lugar, surge a Escola Superior de Educação de Portalegre, com 13,5% e a seguir a Escola Superior de Educação Jean Piaget (10,1%), embora, neste último caso, não seja feita qualquer referência à localidade. Originários de Universidades (Algarve, Évora, Trás-os-Montes, Aveiro, Lusíada, Coimbra) surgem os inquiridos que atingem um valor de 6,3%. Este item revela um índice relativamente elevado de não respostas (10,5%) (**QUADRO V. 3**).

**QUADRO V. 3 - Distribuição dos inquiridos por Escola/Universidade**

	<b>Inquiridos</b>	<b>%</b>
<b>ESE Beja</b>	<b>82</b>	<b>34.6</b>
<b>ESE Portalegre</b>	<b>32</b>	<b>13.5</b>
<b>ESE Jean Piaget</b>	<b>24</b>	<b>10.1</b>
<b>ESE Setúbal</b>	<b>16</b>	<b>6.8</b>
<b>ESE Faro</b>	<b>10</b>	<b>4.2</b>
<b>ESE Viseu</b>	<b>7</b>	<b>3</b>
<b>Universidades</b>	<b>15</b>	<b>6.3</b>
<b>Outros</b>	<b>26</b>	<b>11</b>
<b>Não Respondeu</b>	<b>25</b>	<b>10.5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

**Fonte: Inquérito por Questionário, 2001**

Relativamente à identificação do **Curso** que possibilita aos inquiridos o exercício da docência, denota-se a existência de alguma similitude entre o número de inquiridos com o Curso de Matemática e Ciências da Natureza (19,4%) e o de Português/Francês (19,0%) seguindo-se o Curso de Professores do 1º Ciclo (17,3%). Por sua vez, os Cursos de Português/Inglês e Educação Física, com valores inferiores, apresentam também resultados semelhantes, entre si, respectivamente 12,2% e 11,4%. Com um valor mais baixo, comparativamente aos outros Cursos, surge o Curso de Educação Musical, com um valor percentual de 4,6% (**QUADRO V. 4**).



**QUADRO V. 4 - Distribuição dos inquiridos por Curso**

	<b>Inquiridos</b>	<b>%</b>
<b>Matemática/ Ciências da Natureza</b>	<b>46</b>	<b>19.4</b>
<b>Português/Francês</b>	<b>45</b>	<b>19.0</b>
<b>Professores do 1º Ciclo</b>	<b>41</b>	<b>17.3</b>
<b>Português/Inglês</b>	<b>29</b>	<b>12.2</b>
<b>Educação Física</b>	<b>27</b>	<b>11.4</b>
<b>Educação Visual</b>	<b>17</b>	<b>7.2</b>
<b>Educação de Infância</b>	<b>13</b>	<b>5.5</b>
<b>Educação Musical</b>	<b>11</b>	<b>4.6</b>
<b>Outros</b>	<b>2</b>	<b>0.8</b>
<b>Não Respondeu</b>	<b>6</b>	<b>2.5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

**Fonte: Inquérito por Questionário, 2001**

O **Ano de Conclusão do Curso** e o início da actividade profissional nem sempre são convergentes, pelo que se indagou nesse sentido e a interpretação dos resultados permite afirmar que a maioria dos inquiridos (30%) obteve a sua licenciatura no ano lectivo de 1998/99. Com valores muito próximos, entre si, estão os que concluíram em 1995/96 (19,4%), em 1997/98 (17,7%) e em 1996/97 (16,9%). Os que terminaram em 1999/2000 são em menor número e representam um valor de 13,9 %. De assinalar também os profissionais que tendo concluído em 1993/94 (1,3%) ou em 1994/95 (0,8%) ainda reúnem condições de resposta a este Questionário, dado não terem completado 5 anos de serviço docente, o que vem confirmar a ideia de que um ano lectivo nem sempre corresponde a um ano de trabalho cumprido, dado que a situação profissional de contratado implica, frequentemente, trabalhar apenas durante um ou mais meses, durante um ano lectivo (QUADRO V. 5).

**QUADRO V. 5 - Distribuição dos inquiridos por Ano de Conclusão do Curso**

	<b>Inquiridos</b>	<b>%</b>
<b>1993 / 1994</b>	<b>3</b>	<b>1.3</b>
<b>1994 / 1995</b>	<b>2</b>	<b>0.8</b>
<b>1995 / 1996</b>	<b>46</b>	<b>19.4</b>
<b>1996 / 1997</b>	<b>40</b>	<b>16.9</b>
<b>1997 / 1998</b>	<b>42</b>	<b>17.7</b>
<b>1998 / 1999</b>	<b>71</b>	<b>30.0</b>
<b>1999 / 2000</b>	<b>33</b>	<b>13.9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Relativamente à **Data de Início de Funções Docentes**, verificou-se que a maioria dos inquiridos começou a exercer funções docentes, no ano lectivo imediatamente a seguir (81,9%), valor bastante distanciado dos que iniciaram a sua actividade profissional um ano após a conclusão do Curso (13,9%). Com valores mais baixos, surgem os que entraram na docência passados dois anos (2,5%) ou 3 anos (0,8%) (**QUADRO V. 6**).

**QUADRO V. 6 - Distribuição dos inquiridos pela Data de Início de Funções Docentes**

	<b>Inquiridos</b>	<b>%</b>
<b>Ano de conclusão do Curso</b>	<b>194</b>	<b>81.9</b>
<b>Após um ano</b>	<b>33</b>	<b>13.9</b>
<b>Após dois anos</b>	<b>6</b>	<b>2.5</b>
<b>Após três anos</b>	<b>2</b>	<b>0.8</b>
<b>Não respondeu</b>	<b>2</b>	<b>0.8</b>
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Relativamente ao **Tempo de Serviço**, ressalta que a maioria (34,2%) tem entre 2 e 3 anos de actividade docente. Com valores muito semelhantes entre si estão os que detêm menos de 1 ano de serviço (21,5%) e os que possuem entre 1 a 2 anos (20,7%).

Estes valores parecem evidenciar um aspecto já anteriormente referenciado, no enquadramento teórico, em que um ano lectivo, por não ser cumprido, na íntegra, raramente coincide com um ano de serviço. Deste modo, parece justificar-se que sendo 13,9% os docentes que concluíram em 1999/2000, se verifique um valor percentual de 21,5% relativamente aos que ainda possuem menos de 1 ano de serviço (**QUADRO V.7**).

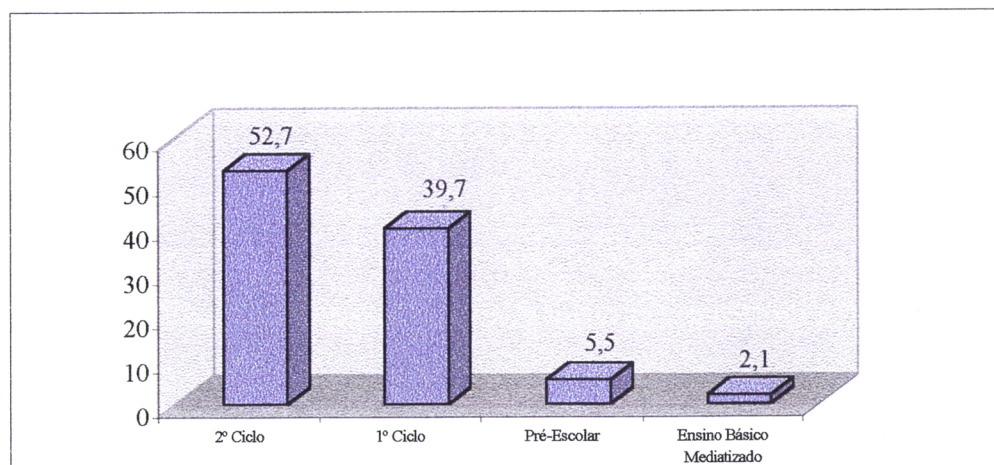
**QUADRO V. 7 - Distribuição dos inquiridos pelo Tempo de Serviço**

	<b>Inquiridos</b>	<b>%</b>
<b>Menos de 1 ano</b>	<b>51</b>	<b>21.5</b>
<b>1 a 2 anos</b>	<b>49</b>	<b>20.7</b>
<b>2 a 3 anos</b>	<b>81</b>	<b>34.2</b>
<b>3 a 4 anos</b>	<b>33</b>	<b>13.9</b>
<b>4 a 5 anos</b>	<b>22</b>	<b>9.3</b>
<b>Não Respondeu</b>	<b>1</b>	<b>0.4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Relativamente à variável **Grau de Ensino** em que cada docente leccionou, verifica-se que mais de metade dos inquiridos (52,7%) se encontra a exercer no 2º Ciclo, enquanto que o 1º Ciclo reúne um valor de 39,7% e os educadores de infância detêm 5,5%. A leccionar noutros graus de ensino, nomeadamente o Ensino Básico Mediatizado, encontra-se um número muito restrito (2,1%) de docentes inquiridos (**GRÁFICO V. 6**).

**GRÁFICO V. 6 - Distribuição dos inquiridos por Grau de Ensino**



Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

A situação de docente contratado dá origem a que, frequentemente, a actividade profissional seja iniciada depois do início do ano lectivo e, a análise em torno da variável **Início de Funções Docentes**, no ano lectivo de 2000/2001, confirma esse facto, visto que a maioria (44,7%) iniciou a função docente entre Outubro e Dezembro, embora 38,4% dos inquiridos tenha iniciado em Setembro. Um valor inferior (13,1%) foi o registado pelos docentes que só começaram a trabalhar em Janeiro ou em Fevereiro ou ainda em Março. De assinalar ainda, embora em número muito reduzido (2,1%), a existência de docentes que iniciaram funções, a partir do mês de Abril (**QUADRO V. 8**).

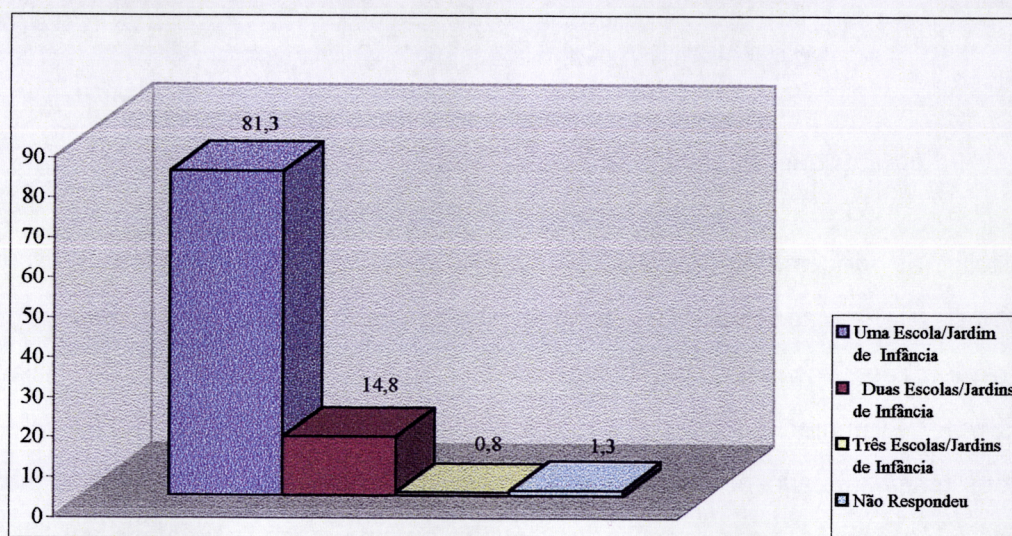
**QUADRO V. 8 – Distribuição dos inquiridos pela Data de Início de Funções Docentes, em 2000/2001**

	Inquiridos	%
Setembro	91	38.4
Outubro a Dezembro	106	44.7
Janeiro a Março	31	13.1
Abril até final do ano	5	2.1
Não Respondeu	4	1.7
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

A situação de contratado está frequentemente associada à leccionação em várias escolas, ao longo do ano lectivo, no entanto, na população inquirida, isso não aconteceu, já que a maioria (83,1%) permaneceu apenas num estabelecimento de ensino, enquanto que 14,8% dos inquiridos leccionou em duas escolas e 0,8% em três escolas (**GRÁFICO V. 7**).

**GRÁFICO V. 7 - Distribuição dos inquiridos pelo Número de Escolas/Jardins de Infância**



Fonte: Inquérito por questionário, 2001

Relativamente ao **Tipo de Escola** onde cada inquirido exerceu actividades docentes, a maioria (29,6%) leccionou em estabelecimentos relativos ao 2º Ciclo, o que corresponde a leccionar, quer em Escolas EB 2,3 (24,1%) quer em Escolas EB 2,3/S (5,5%). Em Escolas Básicas Integradas encontram-se a leccionar 21,5% de inquiridos, distribuídos por todos os graus de ensino, ou sejam, os educadores de infância e os professores do 1.º e do 2.º Ciclo. Por sua vez e com valores muito próximos dos que leccionam em escolas do 2.º Ciclo, estão as Escolas do 1º Ciclo onde leccionam 24,9% dos inquiridos e nos Jardins de Infância 5,5%. Sob a designação de "Outras", estão incluídos os estabelecimentos de ensino que os inquiridos não especificaram, indicando apenas tratar-se de Agrupamentos de Escolas (**QUADRO V. 9**).

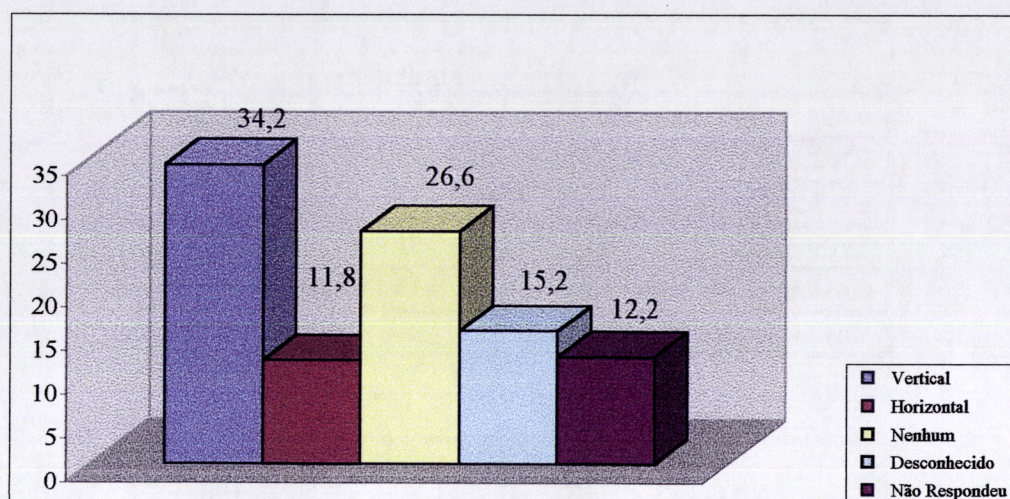
**QUADRO V. 9 - Distribuição dos inquiridos pelo Tipo de Escola**

	<b>Inquiridos</b>	<b>%</b>
<b>Escola do 1º Ciclo</b>	<b>59</b>	<b>24.9</b>
<b>EB 2,3</b>	<b>57</b>	<b>24.1</b>
<b>EB 2,3/S</b>	<b>13</b>	<b>5.5</b>
<b>Escola Básica Integrada</b>	<b>51</b>	<b>21.5</b>
<b>Jardim de Infância</b>	<b>13</b>	<b>5.1</b>
<b>Ensino Básico Mediatizado</b>	<b>5</b>	<b>2.1</b>
<b>Outras</b>	<b>28</b>	<b>11.8</b>
<b>Não Respondeu</b>	<b>11</b>	<b>4.6</b>
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

**Fonte: Inquérito por Questionário, 2001**

Quanto ao **Tipo de Agrupamento** a que cada escola pertence, a maior parte dos inquiridos (34,2%) faz referência ao Agrupamento Vertical (engloba os vários graus de ensino), seguindo-se o Agrupamento Horizontal (11,8%), que inclui apenas o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Uma franja de inquiridos afirma desconhecer o tipo de Agrupamento (15,2%) ou refere mesmo que não existe qualquer tipo de Agrupamento (26,6%), o que, neste último caso, pode também querer significar desconhecimento pessoal, dado que uma elevada percentagem de escolas se encontra integrada em Agrupamentos, de tipo vertical ou horizontal. Este desconhecimento pode inclusivamente estar ainda na origem de uma tão elevada ausência de respostas a esta questão (12,2%)., a mais elevada de todo o Questionário (**GRÁFICO V. 8**).

**GRÁFICO V. 8 - Distribuição dos inquiridos pelo Tipo de Agrupamento**



Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

A variável **Cargos Desempenhados** demonstra que a maioria dos inquiridos (64,1%) não desempenha qualquer cargo, seguindo-se o cargo de Director de Turma (17,7%) relativo ao 2.º ciclo e o Encarregado de Direcção (4,6%), no caso específico do 1.º Ciclo (**QUADRO V. 10**).

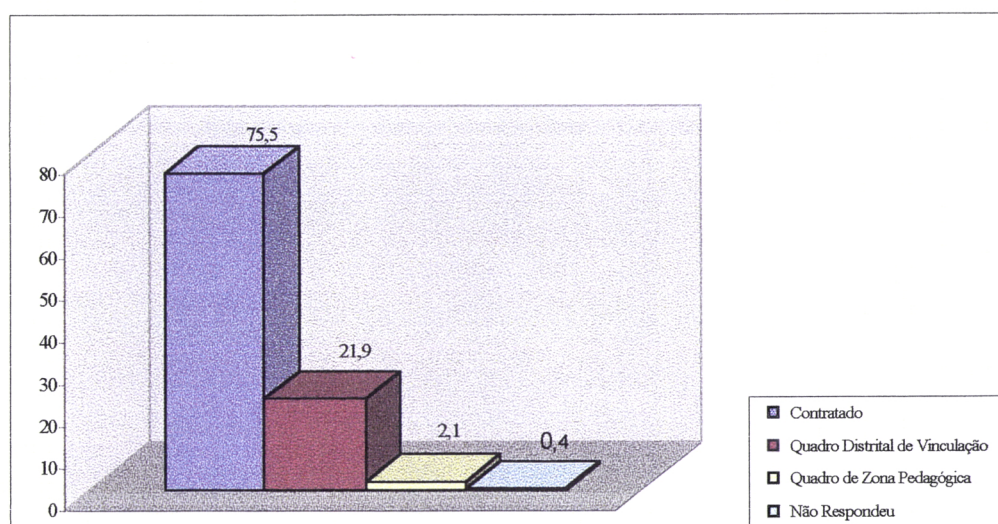
**QUADRO V. 10 - Distribuição dos inquiridos pelos Cargos Desempenhados**

	Inquiridos	%
Nenhum	152	64.1
Director de Turma	42	17.7
Encarregado de Direcção	11	4.6
Delegado de Grupo	7	3
Coordenador de Núcleo	4	1.7
Membro da Assembleia	4	1.7
Secretário	2	0.8
Coordenador do Conselho de Docentes	2	0.8
Outros	12	5.1
Não Respondeu	1	0.4
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Relativamente à **Situação Profissional**, verifica-se, como já se pressunha, que a maioria da população inquirida detém a categoria de contratado (75,5%), inerente a um início de carreira, seguindo-se, com um distanciamento bastante acentuado, a categoria de Vinculado (21,9%) caracterizada por alguma estabilidade profissional, no caso específico do 1.º Ciclo, tal como a situação de pertença ao Quadro de Zona Pedagógica (2,1%) (**GRÁFICO V.9**).

**GRÁFICO V. 9 - Distribuição dos inquiridos pela Situação Profissional**

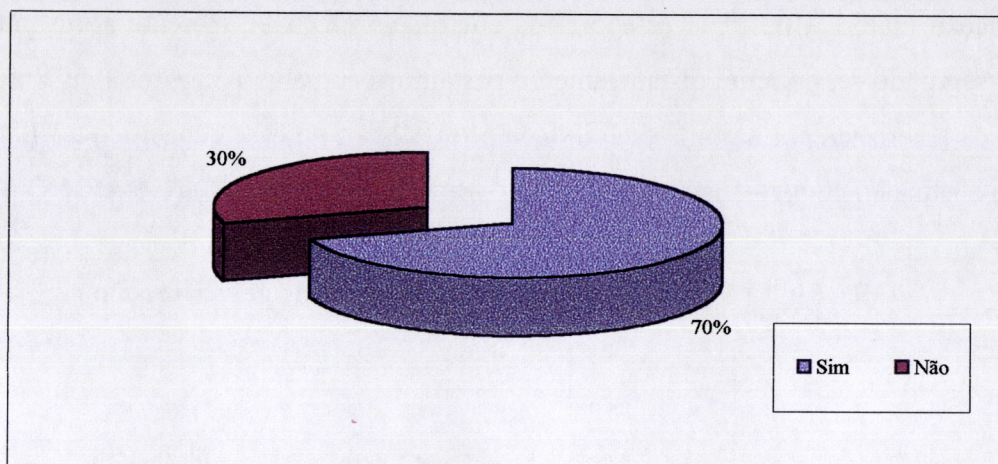


Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Ao serem inquiridos sobre se a **Residência é (ou não) no concelho onde lecciona**, verifica-se que, para a maioria dos inquiridos (70,0%), a sua residência não coincide com o local de trabalho, em termos de concelho, o que implica deslocação e/ou permanência na localidade onde cada docente está a trabalhar, comparativamente a 30% que lecciona no mesmo concelho onde reside (**GRÁFICO V. 10**).



**GRÁFICO V. 10 - Distribuição dos inquiridos pelo concelho de Residência**



Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

No que concerne aos resultados sobre a **Distância da residência ao local de trabalho**, verifica-se que uma parte significativa desta população reside a mais de 50Km (41,8%), o que pode ser entendido como uma distância considerável, em termos de tempo despendido e de gastos financeiros, contrariamente a uma pequena franja (19%) que percorre uma distância "até 10Km" para poder leccionar (QUADRO V. 11).

**QUADRO V. 11 - Distribuição dos inquiridos pela Distância da Residência ao Local de Trabalho**

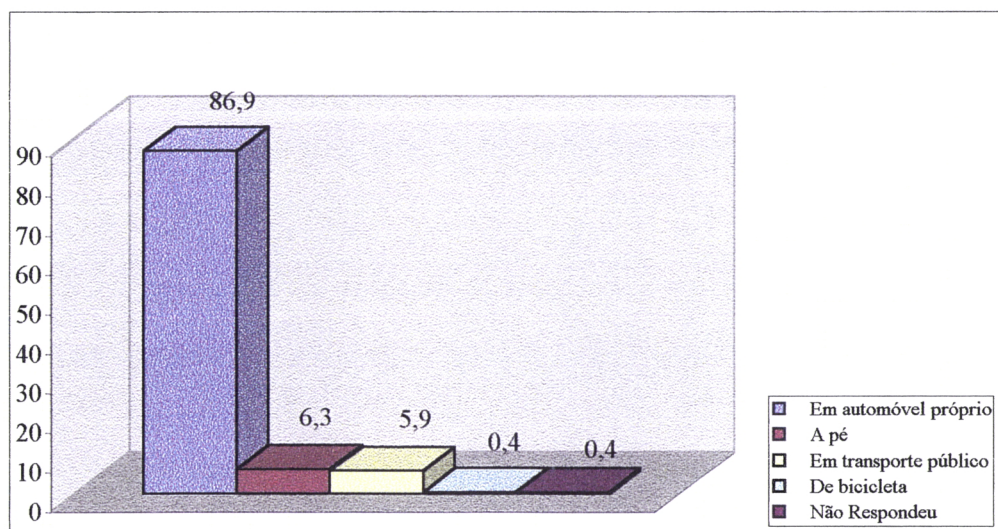
	Inquiridos	%
<b>Até 10 km</b>	<b>45</b>	<b>19.0</b>
<b>De 11 a 30 km</b>	<b>44</b>	<b>18.5</b>
<b>De 31 a 50 km</b>	<b>49</b>	<b>20.7</b>
<b>Mais de 50 km</b>	<b>99</b>	<b>41.8</b>
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Quanto ao **Modo de Deslocação**, ou seja, como é que cada inquirido se desloca de e para o local de trabalho, os resultados obtidos permitem inferir que a maior parte dos inquiridos se desloca em automóvel próprio (86,9%) e apenas 5,9% o faz em transportes públicos, valor

muito próximo dos que o fazem a pé (6,3%), o que, neste caso, evidencia uma curta distância entre o local de trabalho e a sua residência (**GRÁFICO V. 11**).

**GRÁFICO V. 11 - Distribuição dos inquiridos pelo Modo de Deslocação**



Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Instados a responder sobre a **Periodicidade de Deslocação** da residência para o local de trabalho, a maioria afirmou fazê-lo diariamente (70,9%). A interpretação para este facto parece advir da constatação já anteriormente feita de que mais de metade dos inquiridos (58,2%) se encontra a leccionar a menos de 50Km da sua residência e 41,8% dos inquiridos se encontra a leccionar a mais de 50Km, o que pode também querer significar que mesmo distantes e, por possuírem, automóvel próprio (86,9%), a maioria dos inquiridos, prefere deslocar-se diariamente, de e para a sua residência, independentemente da distância percorrida. Este valor está bastante distanciado dos que se deslocam semanalmente (19,8%) e, por fim, com valores mais baixos, a opção quinzenal (6,3%) e, com valores mesmo muito baixos, está a opção mensal (1,7%) (**QUADRO V. 12**).

**QUADRO V. 12 - Distribuição dos inquiridos pela Periodicidade de Deslocação**

	<b>Inquiridos</b>	<b>%</b>
<b>Diariamente</b>	<b>168</b>	<b>70.9</b>
<b>Semanalmente</b>	<b>47</b>	<b>19.8</b>
<b>Quinzenalmente</b>	<b>15</b>	<b>6.3</b>
<b>Mensalmente</b>	<b>4</b>	<b>1.7</b>
<b>Outros</b>	<b>2</b>	<b>0.8</b>
<b>Não Respondeu</b>	<b>1</b>	<b>0.4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

**Fonte: Inquérito por Questionário, 2001**

## **V.2 – FACTORES FACILITADORES E FACTORES OBSTACULIZANTES DA INSERÇÃO SÓCIO - PROFISSIONAL**

### **V.2.1 – IDENTIFICAÇÃO DOS FACTORES ESTRUTURANTES DA “FORMAÇÃO INICIAL”**

A partir das dimensões do Questionário relativas à "Formação Inicial", ao "Contexto de Escola/Comunidade" e ainda ao "Contexto de Sala de Aula", tornou-se possível dar resposta ao primeiro objectivo deste estudo **"Identificar os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional e compreender qual a importância atribuída a esses Factores, relativamente aos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de Infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional"**. Nesse sentido, encetou-se, para cada uma destas dimensões, o procedimento estatístico da análise factorial por componentes principais, de modo a identificar os respectivos factores estruturantes, a partir dos quais se tornou possível a identificação dos Factores Facilitadores e dos Factores Obstaculizantes. Posteriormente e para aquilatar da sua importância relativa, procedeu-se à comparação dos valores médios quer dos Factores Facilitadores quer dos Obstaculizantes, com base no cálculo do Teste de Friedman.

Assim e no intuito de identificar os factores estruturantes da dimensão “Formação Inicial”, desencadeou-se o cálculo da análise factorial por componentes principais, relativamente aos itens que constituem essa escala (P23 a P42). Com esse propósito, procedeu-se ao cálculo do teste  $KMO=0,851$ , com um nível de significância de 0,000 (inferior a 0,05), numa matriz de correlação de 20\*20, o que permite inferir que se deve prosseguir com a análise factorial de componentes principais. Por sua vez, os dados obtidos através do Teste de esfericidade de Bartlett pretendem significar que há correlação entre as variáveis (QUADRO V. 13).

**QUADRO V. 13 - KMO e Teste de Bartlett relativo à "Formação Inicial"**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		<b>0.843</b>
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi Square	<b>1336.445</b>
	Df.	<b>190</b>
	Sig	<b>0.000</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Para a escolha dos factores, seguiu-se o critério estatístico de Kaiser e, após a rotação ortogonal Varimax, e, numa matriz de correlação de 20\*5, foi alcançada a variância total explicada de 55,929% (QUADRO V.14).

**QUADRO V. 14 - Variância Total Explicada da "Formação Inicial"**

Componentes	Valores Pós Rotação		
	Total	% de Variância	Cumulativa %
1	5.855	29.276	29.276
2	1.675	8.376	37.652
3	1.325	6.623	44.275
4	1.241	6.207	50.482
5	1.089	5.447	55.929

Extraction Method: Principal Componente Analysis

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Atente-se, mais em pormenor, em cada um dos factores estruturantes:

- O **primeiro factor** situa-se no valor próprio de 5,9, explica 29,3% da variância e resulta do agrupamento de sete variáveis relativas a: pouca articulação entre as várias disciplinas ministradas ao longo do curso (P31); pouca articulação entre as disciplinas, em cada ano do curso (P39); pouca articulação entre as disciplinas do curso e a docência, enquanto profissional (P35); pouca articulação entre a componente científica e a componente pedagógica do curso (P34); a falta de adequação entre as estratégias (métodos e técnicas...) apreendidos no curso e a sua aplicação em sala de aula (P28); a dificuldade de aplicação na prática dos conhecimentos teórico-práticos da Formação Inicial (P30) e, por fim, a falta de

articulação entre a formação inicial, em geral, e a docência (P36). A agregação destas variáveis indicam a existência de um conjunto de lacunas na Formação Inicial, mais concretamente na estruturação do Plano Curricular do Curso, quer por insuficiente articulação entre as próprias disciplinas entre si quer entre a componente científica e pedagógica do curso, quer ainda entre as disciplinas e o exercício da docência, pelo que o factor pode ser interpretado por referência à **falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do Curso e entre as disciplinas e o exercício da docência (FARTICUL) (ANEXO 11)**.

- O **segundo factor** apresenta um valor próprio de 1,7 e explica 8,4% da variância. Aglutina três variáveis (Anexo 11) que têm a ver com a existência de lacunas, na formação inicial, a nível científico e pedagógico (P26); a formação inicial não prepara devidamente os futuros profissionais para o exercício da função docente (P27) e, por fim, a imputação à falta de qualidade da formação inicial das dificuldades sentidas pelo docente (P25). As variáveis incluídas neste factor parecem consubstanciar a falta de conhecimentos científicos e pedagógicos decorrentes da formação inicial, tal como fazem apelo à relação entre a falta de qualidade da formação inicial e as dificuldades sentidas no exercício da docência, o que permite interpretar este factor no sentido da constatação de uma **insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial (INSUFICI) (ANEXO 11)**.

- O **terceiro factor** apresenta um valor próprio de 1,3 e explica 6,6% da variância. Abrange cinco variáveis que têm a ver com a concepção de que a formação inicial atribui pouca importância à prática pedagógica (P29); à prática pedagógica é atribuída uma carga horária muito inferior às outras disciplinas do curso (P33); há pouca articulação entre as várias práticas pedagógicas, entre si (P38); pouca articulação entre as várias disciplinas e as práticas pedagógicas (P37); pouca articulação entre as várias práticas pedagógicas e as necessidades reais decorrentes do exercício da docência como profissional (P42). A aglutinação destas variáveis é reveladora da existência de uma desvalorização da prática pedagógica comparativamente às outras disciplinas do Curso, aliada a uma falta de articulação entre as práticas pedagógicas (momentos de estágio) e a docência, pelo que este

factor pode ser interpretado no sentido da **pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas (PEDAGÓGI) (ANEXO 11)**.

- O **quarto factor** detém um valor próprio de 1,2 e explica 6,2% da variância. Aglutina um conjunto de duas variáveis que têm a ver respectivamente com a superioridade de tempo atribuído às disciplinas teóricas em detrimento das disciplinas práticas (P24) e, por fim, o aspecto da Formação Inicial privilegiar a teoria em detrimento das práticas pedagógicas (P23). A aglutinação desta variáveis remete para a percepção da Formação Inicial centrada na abordagem de conteúdos curriculares de cariz mais teórico em detrimento de uma componente mais prática, na qual está incluída a prática pedagógica, pelo que a interpretação do factor parece incidir na detecção de uma **sobrevalorização da teoria em detrimento da prática (TEORIA) (ANEXO 11)**.

- O **quinto factor** situa-se no seu valor próprio de 1,1 e explica 5,4% da variância. As três variáveis que o constituem referem-se à falta de formação para o desempenho de cargos de direcção, administração e gestão escolar (P32); à falta de formação para a abordagem dos aspectos legislativos, burocráticos e administrativos relacionados com a docência (P41) e, por fim, a impreparação que advém da formação inicial, no que se refere à concepção e implementação de projectos institucionais (P40). A junção destas variáveis revela uma Formação Inicial caracterizada pela falta de formação em áreas específicas, como seja, a abordagem dos aspectos de cariz mais burocrático e legislativo relacionado com a docência, tal como o desempenho de cargos de direcção e gestão escolar e ainda os mais directamente relacionados com a concepção e implementação de projectos institucionais, pelo que este factor pode ser interpretado no sentido da **falta de formação para o desempenho de funções e cargos específicos (direcção e gestão, concepção e implementação de projectos, aspectos legislativos e burocráticos...) (CARGOS) (ANEXO 11)**.

Em termos de síntese, parece importante realçar que a dimensão relativa à “Formação Inicial” pode ser estimada com base nos seguintes Factores Estruturantes (QUADRO V.15):

**QUADRO V.15 - Factores Estruturantes da “Formação Inicial”**

<b>FACTORES</b>	<b>DESIGNAÇÃO</b>
<b>FACTOR A</b>	Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do Curso e entre as disciplinas e o exercício da docência (FARTICUL)
<b>FACTOR B</b>	- Factor 2: Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial (INSUFICI)
<b>FACTOR C</b>	Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas (PEDAGÓGI)
<b>FACTOR D</b>	Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática (TEORIA)
<b>FACTOR E</b>	Falta de formação para o desempenho de funções e cargos específicos ( direcção e gestão, concepção e implementação de projectos, aspectos legislativos e burocráticos...) (CARGOS)

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## **V.2.2 – IDENTIFICAÇÃO DOS FACTORES ESTRUTURANTES DO "CONTEXTO DE ESCOLA E COMUNIDADE"**

Com o objectivo de proceder à identificação dos factores estruturantes, relativamente à dimensão "Contexto de Escola e Comunidade" (P43 a P65), procedeu-se à análise factorial por componentes principais (AFCP), sendo que o cálculo da estatística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0,831) e o teste de Bartlett, (igual a 0,000), numa matriz de correlação de 23\*23, indicia a prossecução deste tratamento estatístico. Por sua vez, os dados obtidos através do Teste de esfericidade de Bartlett evidenciam que existe correlação entre as variáveis (QUADRO V. 16).



**QUADRO V. 16 - KMO e Teste de Bartlett relativos ao “Contexto de Escola e Comunidade”**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.831
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1651.199
	Df.	253
	Sig	0.000

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Para a escolha dos factores a reter, seguiu-se o critério estatístico de Kaiser e, após a rotação ortogonal Varimax, e, numa matriz de correlação de 23\*6, foram atingidos os seguintes valores, para cada um dos factores, sendo a variância total explicada de 59,337% (QUADRO V. 17):

**QUADRO V. 17 - Variância Total Explicada da dimensão "Contexto de Escola e Comunidade"**

Componentes	Valores Pós Rotação		
	Total	% de Variância	Cumulativa %
1	6.498	28.252	28.252
2	1.808	7.859	36.111
3	1.557	6.771	42.881
4	1.353	5.883	48.765
5	1.312	5.703	54.467
6	1.120	4.870	59.337

Extraction Method: Principal Componente Analysis

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

- O primeiro factor extraído tem o valor de 6,5 e explica sensivelmente 28,3% da variância. Engloba sete variáveis que se debruçam sobre: a existência de momentos de trabalho e reflexão pedagógica com outros colegas (P45); o reconhecimento, de forma positiva, pelos colegas, do trabalho desenvolvido (P44); o contributo dos colegas, no sentido de um apoio e acompanhamento (P53); a satisfação pessoal pelo desempenho profissional, na instituição de ensino onde o docente lecciona (P43); a percepção que o

docente tem de que raramente se sentiu sozinho ou desamparado (P51); a vivência de sentimentos de alegria e bem-estar provocados pelo desempenho profissional (P54) e, por fim, o sentimento de satisfação face ao modo como tem decorrido a integração/adaptação à instituição de ensino onde o docente está a leccionar (P46). A aglutinação destas variáveis confere-lhes uma característica comum, ou seja, o sentimento de alegria e satisfação, quer pela situação de poderem usufruir de momentos de trabalho e reflexão, aliados ao contributo dos colegas, no sentido de um apoio e acompanhamento, quer pelos sentimentos pessoais de satisfação em relação ao desempenho profissional e ao seu próprio processo de integração/adaptação, pelo que este factor pode ser interpretado como evidenciando a identificação de **sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional (SATISFAÇ) (ANEXO 12)**.

- O **segundo factor**, com o valor de 1,8 e explicando cerca de 7,9% da variância explicada, agrega um conjunto de seis variáveis, que incluem uma adequada adaptação ao desempenho de cargos atribuídos (P57) e ao Meio/Comunidade em que a Escola/Jardim de Infância se insere (P52), assim como se denota a existência de um bom relacionamento com os pais/encarregados de educação (P56) e também com os funcionários da instituição de ensino (administrativos, auxiliares da acção educativa...) (P47). Para além destes aspectos, está também incluído neste factor, a referência ao desenvolvimento de alguns projectos com os alunos, em articulação com o Meio/Comunidade (P49) e, por fim, a percepção de cada docente, no sentido de ter ficado a conhecer bem a(s) instituição(ões) de ensino(s) onde leccionou (P48). O agrupamento destas variáveis parecem estar associadas à integração/adaptação à instituição de ensino, quer através do seu desempenho profissional, quer no desempenho de cargos e no desenvolvimento de projectos institucionais, quer ainda através do relacionamento com os colegas e com os pais/encarregados de educação e ainda com os funcionários, pelo que este factor está relacionado com aspectos que caminham no sentido de uma **facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade (ADAPTAÇÃ) (ANEXO 12)**.

- O **terceiro factor**, com um valor próprio de 1,6 e explicando 6,8% da variância, agrega um conjunto de duas variáveis que realçam a existência de dificuldades no trabalho em

grupo com os colegas (P63) e, por fim a um sentimento de grande desmotivação, em geral, para a actividade docente (P64). Esta conjugação de variáveis permite sintetizar aspectos relacionados com dificuldades pessoais e profissionais quer decorrentes do trabalho em grupo com os colegas quer ainda pela vivência de um sentimento de desmotivação para a actividade docente, na sua generalidade, pelo que este factor pode ser interpretado no sentido da existência de **desmotivação para a actividade docente (DESMOTIV) (ANEXO 12)**.

- O **quarto factor** detém o valor próprio de 1,3 e apresenta 5,9% de variância explicada ou de inércia total dos dados. Correlacionados com este factor estão duas variáveis que compreendem a não existência de conflitos com os superiores hierárquicos (P50) e o apoio prestado pelos Órgãos Superiores do estabelecimento onde leccionou (P60), pelo que a interpretação deste factor permite a detecção de situações de **apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias (SUPERIOR) (ANEXO 12)**.

- O **cinco factor**, cujo valor próprio se situa sensivelmente em 1,3, com uma variância explicada de 5,7%, apresenta quatro variáveis que correspondem ao facto do docente considerar os colegas como um recurso disponível sempre que tem problemas no trabalho (P62); à vivência de sentimentos de amizade entre os colegas (P59); à facilidade de relacionamento com os colegas (P58) e, por fim, o bom relacionamento que existe, em geral, entre os colegas, nas instituições onde tem leccionado (P61). O agrupamento destas variáveis parece girar em torno dos aspectos relacionais com os colegas que se constituem também como recurso para a resolução de dificuldades, sendo mesmo focado o aspecto de se criarem amizades entre colegas, pelo que parece poder interpretar-se este factor no sentido da existência de situações de **apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas (COLEGAS) (ANEXO 12)**.

- O **sexto factor** que detém um valor próprio de cerca de 1,1 e cuja variância explicada é de 4,9%, resulta da contribuição de duas variáveis que, respectivamente, referenciam a boa adaptação às regras e normas da vida da instituição de ensino (P65) e, por fim, a referência

ao bom ambiente de trabalho (P55). Trata-se de um factor que agrega variáveis que remetem para a **facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar (REGRAS) (ANEXO 12)**.

Em termos de síntese, verifica-se que a dimensão relativa ao “Contexto de Escola e Comunidade” pode ser estimada com base nos seguintes Factores Estruturantes (**QUADRO V.18**):

**QUADRO V.18 - Factores Estruturantes do “Contexto de Escola e Comunidade”**

<b>FACTORES</b>	<b>DESIGNAÇÃO</b>
<b>FACTOR F</b>	Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional (SATISFAÇ)
<b>FACTOR G</b>	Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/ Comunidade (ADAPTAÇÃ)
<b>FACTOR H</b>	Desmotivação para a actividade docente (DESMOTIV)
<b>FACTOR I</b>	Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias (SUPERIOR)
<b>FACTOR J</b>	Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas (COLEGAS)
<b>FACTOR L</b>	Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar (REGRAS)

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

### **V.2.3 – IDENTIFICAÇÃO DOS FACTORES ESTRUTURANTES DO “CONTEXTO DE SALA DE AULA”**

Atendendo à dimensão do "Contexto de Sala de Aula" (P66 a P84), procedeu-se à análise factorial por componentes principais (AFCP), sendo que o cálculo da estatística Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=0,775$ ) e o teste de Bartlett (0,000), numa matriz de correlação de  $19 \times 19$ , indiciam a prossecução deste tratamento estatístico. Por seu turno, os dados que

advêm do Teste de esfericidade de Bartlett permitem inferir que há correlação entre as variáveis (QUADRO V. 19).

**QUADRO V.19 - KMO e Teste de Bartlett relativos ao "Contexto de Sala de Aula"**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy</b>		<b>0.775</b>
<b>Bartlett's Test of Sphericity</b>	<b>Approx. Chi-square</b>	<b>1290.896</b>
	<b>Df.</b>	<b>171</b>
	<b>Sig</b>	<b>0.000</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Para a escolha dos factores a reter, seguiu-se o critério estatístico de Kaiser e, após a rotação ortogonal Varimax, e, numa matriz de correlação de 19\*5, foram alcançados os seguintes valores para cada um dos factores, sendo a variância total explicada de 59,073% (QUADRO V. 20):

**QUADRO V.20 - Variância Total Explicada do "Contexto de Sala de Aula"**

Componentes	Valores Pós Rotação		
	Total	% de Variância	Cumulativa %
1	4.667	24.562	24.562
2	2.210	11.632	36.194
3	1.721	9.058	45.251
4	1.527	8.039	53.290
5	1.099	5.783	59.073

Extraction Method: Principal Componente Analysis

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

- O primeiro factor que foi extraído tem o valor de 4,7 e explica sensivelmente 25% da variância. Engloba sete variáveis que se referem à vivência de sentimentos de medo perante os alunos (P67); sentimento de nervosismo nas aulas (P74); dificuldades de gestão dos problemas que surgem, em sala de aula (P76); dificuldades de criação de um bom ambiente propício ao trabalho (P77); percepção de um grande distanciamento entre o docente e os

seus alunos (P70); constatação de que a docência tem mais aspectos negativos do que positivos (P79) e, por fim, a convicção de que a docência tem proporcionado muitos momentos de insatisfação pessoal e profissional (P71). Trata-se de um factor estruturado em torno de sentimentos de medo, nervosismo, de grande distanciamento entre docente e alunos, bem como na dificuldade de gestão dos problemas que surgem em sala de aula, bem como na dificuldade de criação de um bom ambiente de trabalho, pelo que permite inferir que existem **dificuldades do docente na relação pedagógica (RELAÇÃO) (ANEXO 13)**.

- O **segundo factor**, com um valor próprio de 2,2 e explicando 11,62% da variância, é formado por quatro variáveis: sentimento constante de agrado pessoal em dar as aulas (P73); motivação pessoal face à perspectiva de continuar a exercer a actividade docente (P80); sentimento de interesse e motivação em dar as aulas (P81) e, por fim, o sentimento generalizado de alegria decorrente da actividade profissional (P82). Todos estas variáveis parecem remeter para uma interpretação deste factor que recai na vivência de sentimentos de **motivação pessoal e profissional para a actividade docente (MOTIVAÇÃO) (ANEXO 13)**.

- O **terceiro factor**, com um valor próprio de cerca de 1,7 e 9% de variância explicada, resulta do agrupamento de três variáveis: confronto com situações conflituosas, em sala de aula (P78); a indisciplina como um dos maiores problemas que cada professor tem de enfrentar (P75); a existência de alunos perturbadores do ambiente de sala de aula (P72). Este factor congrega as variáveis que remetem para situações de conflitualidade, em sala de aula e para a instabilidade no ambiente de trabalho, face à diversidade de problemas que o professor tem de enfrentar aliado às questões da indisciplina dos alunos, pelo que a sua interpretação parece recair na existência de **dificuldades de gestão de situações de indisciplina (INDISCIP) (ANEXO 13)**.

- O **quarto factor**, com um valor próprio de 1,5 e explicando uma variância de 8%, advém da confluência de três variáveis: a necessidade de recorrer a ajudas para desempenhar bem a função docente, em sala de aula (P84); as dificuldades inerentes ao número elevado de alunos por turma (P83); o sentimento de sofrimento e angústia pela forma como decorrem

as aulas (P69). A aglutinação destas variáveis remete para sentimentos pessoais negativos face às situações educativas e também para a necessidade de recorrer a ajudas como forma de ultrapassar essas dificuldades, ou seja, assiste-se a um experienciar de sentimentos pessoais de angústia e sofrimento face às situações educativas, pelo que, de acordo com as informações recolhidas na abordagem teórica parece poder interpretar-se este factor como revelador da existência de sentimentos de **mal-estar docente decorrente da actividade profissional (MALESTAR) (ANEXO 13)**.

- O quinto e último factor que possui um valor próprio de 1,1 e uma variância explicada de 5,8% congrega duas variáveis que têm a ver com as dificuldades na avaliação dos alunos (P68) e as dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares (P66). Este factor por referenciar as dificuldades quer seja na abordagem dos conteúdos curriculares quer no próprio processo de avaliação pode ser interpretado no sentido da existência de **dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares (CURRICUL) (ANEXO 13)**.

Em termos de síntese, verifica-se que a dimensão relativa ao “Contexto de Sala de Aula” pode ser estimada com base nos seguintes Factores Estruturantes (QUADRO V.21):

**QUADRO V.21 - Factores Estruturantes do “Contexto de Sala de Aula”**

<b>FACTORES</b>	<b>DESIGNAÇÃO</b>
<b>FACTOR M</b>	<b>Dificuldades do docente na relação pedagógica (RELAÇÃO)</b>
<b>FACTOR N</b>	<b>Motivação pessoal e profissional para a actividade docente (MOTIVAÇÃO)</b>
<b>FACTOR O</b>	<b>Dificuldades de gestão de situações de indisciplina (INDISCIP)</b>
<b>FACTOR P</b>	<b>Mal-estar docente decorrente da actividade profissional (MALESTAR)</b>
<b>FACTOR Q</b>	<b>Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares (CURRICUL)</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## V.2.4 – IDENTIFICAÇÃO DOS FACTORES FACILITADORES E DOS FACTORES OBSTACULIZANTES

A análise factorial por componentes principais constituiu-se como um importante meio para a identificação de um conjunto de factores estruturantes que indiciam, de um modo relativamente evidente, uma orientação para dois pólos distintos, ou seja, denotam-se alguns aspectos em que o docente parece sentir à vontade e uma relativa facilidade em lidar com eles, a que se atribuiu a designação de Factores Facilitadores e, num pólo oposto, um conjunto de aspectos que sugerem a existência de obstáculos e dificuldades, pelo que, neste sentido, se adoptou a designação de Factores Obstaculizantes. Com base nestes aspectos conceptuais e na análise da construção frásica e do conteúdo semântico de cada um dos dezasseis factores estruturantes, decorrente das três dimensões do questionário “Formação Inicial”; “Contexto de Escola e Comunidade” e “Contexto de Sala de Aula”, procedeu-se à identificação dos seguintes Factores Facilitadores (QUADRO V.22):

**QUADRO V.22 – Identificação dos Factores Facilitadores**

<b>FACTORES</b>	<b>DESIGNAÇÃO</b>
<b>FACTOR 1</b>	Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional (SATISFAÇ)
<b>FACTOR 2</b>	Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas (COLEGAS)
<b>FACTOR 3</b>	Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade (ADAPTAÇÃ)
<b>FACTOR 4</b>	Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias (SUPERIOR)
<b>FACTOR 5</b>	Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar (REGRAS)
<b>FACTOR 6</b>	Motivação pessoal e profissional para a actividade docente (MOTIVAÇÃ)

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001



A designação a atribuir a cada Factor Facilitador e também a cada Factor Obstaculizante revelou-se como uma tarefa complexa, não desprovida de riscos conceptuais e metodológicos, pelo que, para minimizar a interferência de valores pessoais e maximizar a imparcialidade, foi solicitado a um grupo de docentes que se pronunciasse sobre essa designação, muito embora se reconheça tratar-se de uma actividade que envolve alguma dificuldade e não completamente isenta de um posicionamento pessoal.

Tendo por base estes contributos, assim como a análise da construção frásica e atendendo ao conteúdo semântico de cada um dos factores estruturantes, procedeu-se à identificação dos seguintes Factores Obstaculizantes (QUADRO V.23):

**QUADRO V.23 – Identificação dos Factores Obstaculizantes**

<b>FACTORES</b>	<b>DESIGNAÇÃO</b>
<b>FACTOR 1</b>	Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência (FARTICUL)
<b>FACTOR 2</b>	Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial (INSUFICI)
<b>FACTOR 3</b>	Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial (PEDAGÓGI)
<b>FACTOR 4</b>	Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso (TEORIA)
<b>FACTOR 5</b>	Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente (DESMOTIV)
<b>FACTOR 6</b>	Dificuldades do docente na relação pedagógica (RELAÇÃO)
<b>FACTOR 7</b>	Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula (INDISCIP)
<b>FACTOR 8</b>	Mal-estar docente decorrente da actividade profissional (MALESTAR)
<b>FACTOR 9</b>	Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares (CURRICUL)
<b>FACTOR 10</b>	Falta de formação para o desempenho de funções e cargos específicos ( direcção e gestão, concepção e implementação de projectos, aspectos legislativos e burocráticos...) (CARGOS)

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## V.2.5 – COMPARAÇÃO DOS VALORES MÉDIOS DOS FACTORES FACILITADORES: SUA IMPORTÂNCIA RELATIVA

Após a identificação dos Factores Facilitadores e dos Factores Obstaculizantes, urge que, no seio de cada um destes blocos, se proceda ao cálculo dos seus valores médios, ou seja, que se averigúe a importância relativa dos respectivos factores, de modo a permitir a sua hierarquização, pelo que houve necessidade de recorrer ao cálculo do teste não paramétrico: Teste de Friedman.

O procedimento estatístico do Teste de Friedman permite comparar mais do que duas médias e em que cada variável é classificada numa escala de nível, com a ordenação dessas variáveis, dado que este tipo de Teste se baseia *"nas ordens de cada caso, comparando as pontuações médias de cada variável"* (Pestana e Gageiro, 1998:268).

De forma separada, procedeu-se, num primeiro momento, à aplicação do Teste de Friedman, relativamente aos Factores Facilitadores e, posteriormente, adoptou-se o mesmo procedimento para com os Factores Obstaculizantes.

Após o cálculo do Teste de Friedman, constatou-se que o valor de qui-quadrado é de 1066,421, com um nível de significância de 0,000, o que é revelador da existência de diferença entre os valores médios dos vários factores (QUADRO V.24).

**QUADRO V.24 - Comparação dos Valores Médios dos Factores Facilitadores**

<b>N</b>	<b>217</b>
<b>Chi-square</b>	<b>1066,421</b>
<b>Df</b>	<b>6</b>
<b>Asymp. Sig.</b>	<b>0.000</b>

**Teste de Friedman**

**Fonte: Inquérito por Questionário, 2001**

Decorrente do procedimento estatístico do teste de Friedman, obtêm-se os valores médios de cada um dos factores, o que permite estabelecer o respectivo ranking, de molde a ordenar os Factores Facilitadores, por grau de importância. Esta análise revelou que o Factor Facilitador, com o valor médio mais elevado, tem a ver com o “Apoio por parte

dos colegas e o bom relacionamento entre o docente e os colegas” (6,81), seguindo-se a “Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade” (6,19). Em terceiro lugar, surge o factor relativo à “Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar” (4,96) a anteceder o factor que referencia os “Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional” (2,88) assim como surge, em seguida, o factor relativo à “Motivação pessoal e profissional para a actividade docente” (2,68) e, por fim, o “Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias” (2,35) (QUADRO V.25).

**QUADRO V.25 - Análise da importância relativa dos Factores Facilitadores**

<b>FACTORES</b>	<b>VALORES MÉDIOS</b>
<b>Factor 2 – Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os colegas (COLEGAS)</b>	<b>6.81</b>
<b>Factor 3 – Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade (ADAPTAÇÃO)</b>	<b>6.19</b>
<b>Factor 5 – Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar (REGRAS)</b>	<b>4.96</b>
<b>Factor 1 – Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional (SATISFAÇÃO)</b>	<b>2.88</b>
<b>Factor 6 – Motivação pessoal e profissional para a actividade docente (MOTIVAÇÃO)</b>	<b>2.68</b>
<b>Factor 4- Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias (SUPERIOR)</b>	<b>2.35</b>

Friedman Test

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

O escalonamento dos Factores Facilitadores, segundo os seus valores médios, permite a constatação de que, em primeiro lugar, estão os factores que se debruçam sobre os aspectos relacionais e sobre o apoio e acompanhamento prestado pelos docentes aos seus colegas. É ainda realçada a facilidade pessoal de adaptação/integração na instituição de ensino e no meio/comunidade, tal como a capacidade pessoal de adaptação às regras e normas institucionais. Posteriormente e com valores médios mais baixos estão as questões de índole afectivo-emocional, como sejam os sentimentos de satisfação pessoal e profissional

e as atitudes de interesse e motivação pessoal perante a actividade docente e, por fim, com o valor médio mais baixo surge o apoio e o relacionamento com os Órgãos Superiores.

Nesta fase do estudo, parece importante proceder a uma pequena síntese, em que se realça a pertinência do procedimento estatístico do teste de Friedman na obtenção dos valores médios de cada um dos Factores Facilitadores, a partir dos quais se tornou possível estabelecer a sua ordenação e aquilatar da sua importância relativa. Deste modo, verificou-se que o Factor Facilitador com o valor médio mais elevado prende-se com o **“Apoio por parte dos colegas e o bom relacionamento entre o docente e os colegas”** (6,81), seguindo-se a **“Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade”** (6,19). Em terceiro lugar, surge o factor relativo à **“Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar”** (4,96).

Como se pode constatar e dando razão à pesquisa bibliográfica, são os colegas que desempenham um importante papel no processo de inserção dos próprios docentes, aliado à capacidade pessoal e profissional de estabelecer uma inserção mais adequada, quer na instituição de ensino quer no Meio/Comunidade, assim como merece destaque a facilidade de aceitação das regras e normas instituídas. Estes três aspectos parecem, de algum modo, estar interrelacionados, podendo até admitir-se que a facilidade de integração/inserção na instituição de ensino e no Meio/Comunidade tenha a ver, entre outros aspectos, com situações de apoio prestado pelos colegas, assim como no relacionamento entre docentes ou ainda na capacidade de interiorizar e de vivenciar as regras e normas próprias da vida escolar.

Com os valores médios mais baixos surgem, sobretudo, os aspectos de cariz mais pessoal, como sejam, os sentimentos de satisfação pessoal e profissional e as atitudes de interesse e motivação perante a actividade docente. Finalmente e com o valor médio mais baixo, é apontado o apoio e o relacionamento com os Órgãos Superiores, o que parece querer significar que, muito embora se trate de um Factor Facilitador, não desempenha um lugar tão importante como os restantes factores, no processo de inserção sócio-profissional.

## V.2.6 – COMPARAÇÃO DOS VALORES MÉDIOS DOS FACTORES OBSTACULIZANTES: SUA IMPORTÂNCIA RELATIVA

O procedimento estatístico adoptado para os Factores Facilitadores, a partir do Teste de Friedman, foi-o, igualmente, para os Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional, pelo que, neste último caso, se obteve um valor de qui-quadrado de 1474,401, com um nível de significância de 0,000, o que é revelador da existência de diferença entre os valores médios dos vários factores (QUADRO V.26).

QUADRO V.26 - Comparação dos Valores Médios dos Factores Obstaculizantes

<b>N</b>	<b>215</b>
<b>Chi-square</b>	<b>1474,401</b>
<b>Df</b>	<b>8</b>
<b>Asymp. Sig.</b>	<b>0.000</b>

Teste de Friedman

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Os resultados obtidos permitem constatar que os factores em análise são significativamente diferentes entre si e, a partir dos valores médios obtidos em cada um dos casos, tornou-se possível estabelecer o ranking dos vários factores. O factor que surge com um valor médio mais elevado tem a ver com a **"Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial"** (9,73), seguido da **"Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial"** (8,91). Trata-se de aspectos que incidem mais directamente na formação inicial, a exemplo do que acontece com os dois factores subsequentes que abordam, respectivamente, a **"Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do Curso e entre as disciplinas e o exercício da docência"** (8,30) e a **"Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso"** (5,99).

Posteriormente, surgem os factores relacionados com o contexto de sala de aula e decorrentes do acto de leccionar, como sejam, as **"Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula"** (5,37), as **"Dificuldades do docente na relação**

pedagógica” (5,31) e ainda as “Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares” (4,91). Tal como já havia acontecido nos Factores Facilitadores, as questões de índole mais pessoal encontram-se entre os factores com valores médios mais baixos, com destaque para o “Mal-estar docente decorrente da actividade profissional” (3,07) e a “Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente” (2,40). Por fim e com o valor médio mais baixo, está o Factor referente à “Falta de formação para o desempenho de funções e cargos específicos ( direcção e gestão escolar, concepção e implementação de projectos institucionais, abordagem de aspectos legislativos e burocráticos...)” (2,30) (QUADRO V.27).

**QUADRO V.27 - Análise da importância relativa dos Factores Obstaculizantes**

<b>FACTORES</b>	<b>VALORES MÉDIOS</b>
<b>Factor 2 – Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial (INSUFICI)</b>	<b>9.73</b>
<b>Factor 3 – Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial (PEDAGÓGI)</b>	<b>8.91</b>
<b>Factor 1 – Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência (FARTICUL)</b>	<b>8.30</b>
<b>Factor 4 – Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso (TEORIA)</b>	<b>5.99</b>
<b>Factor 7 – Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula (INDISCIP)</b>	<b>5.37</b>
<b>Factor 6 – Dificuldades do docente na relação pedagógica (RELAÇÃO)</b>	<b>5.31</b>
<b>Factor 9 – Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares (CURRICUL)</b>	<b>4.91</b>
<b>Factor 8 – Mal-estar docente decorrente da actividade profissional (MALESTAR)</b>	<b>3.07</b>
<b>Factor 5 – Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente (DESMOTIV)</b>	<b>2.40</b>
<b>Factor 10 – Falta de formação para o desempenho de funções e cargos específicos ( direcção e gestão escolar, concepção e implementação de projectos institucionais, abordagem de aspectos legislativos e burocráticos...) (CARGOS)</b>	<b>2.30</b>

Friedman Test Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Em termos de síntese, verifica-se que o Factor Obstaculizante, com o valor médio mais elevado, tem a ver com a **"Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial"** (9,73), seguido da **"Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial"** (8,91). Trata-se de aspectos que incidem mais directamente na formação inicial, a exemplo do que acontece com o factor que surge em terceiro lugar **"Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência"** (8,30).

Estes factores incidem sobremaneira na estruturação dos planos curriculares dos cursos da formação inicial, denotando as insuficiências existentes entre a componente científica e pedagógica, bem como a pouca valorização atribuída às diferentes práticas pedagógicas, para além da falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as várias disciplinas e o exercício da docência.

Com os valores médios mais baixos estão os factores ligados, sobretudo, a questões do foro sócio-emocional, a exemplo do que já havia ocorrido com os Factores Facilitadores, como sejam, os sentimentos de mal-estar docente decorrente da actividade profissional e a existência de sentimentos de desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente.

### **V.2.7 – COMPREENSÃO DA CONSENSUALIDADE OU DA DIVERGÊNCIA DE OPINIÃO RELATIVAMENTE AOS FACTORES FACILITADORES**

Para dar cumprimento ao objectivo deste estudo **"Conhecer as representações dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, relativamente aos Factores Facilitadores e Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional, no sentido de compreender se há (ou não) diferenças significativas de opinião entre esses docentes, tomando como referência as variáveis sócio-demográficas (sexo, idade, estado civil, tempo de serviço...)"** efectuou-se o tratamento estatístico da análise multivariada MANOVA (Anova Multifactorial), considerando como variáveis dependentes os Factores Facilitadores e como variáveis independentes cada uma das variáveis sócio-demográficas, consideradas como as mais pertinentes para o estudo das

representações dos professores, no sentido de indagar acerca da unanimidade de opinião, ou pelo contrário, da divergência de opinião.

A questão central desta análise tem por base a hipótese nula que afirma não haver diferenças significativas entre as opiniões dos inquiridos acerca dos Factores Facilitadores, assim, para se rejeitar a hipótese nula basta que se verifique, em cada um dos factores, a existência de um nível de significância abaixo de 0,05.

A análise da variável sócio demográfica **Sexo** apresentou, no Teste Pillai's Trace, um nível de significância de 0,792, o que é revelador da não influência desta variável sobre a globalidade dos factores (**ANEXO 14**).

Considerando separadamente os factores, verificou-se que todos os factores possuem níveis de significância acima de 0,05, o que indicia, de forma bem evidente, a existência de unanimidade de opinião por parte dos inquiridos do sexo masculino e do sexo feminino, contribuindo, deste modo, para a confirmação da hipótese nula (**ANEXO 15**).

Considerando a variável independente **Idade**, assistiu-se, igualmente, à não influência desta variável sobre a globalidade dos factores, dado o nível de significância do Teste Pillai's Trace apontar para o valor de 0,537 (**ANEXO 14**).

Verificou-se também que existe unanimidade de opinião e consequentemente confirmação da hipótese nula, na totalidade dos factores, quando estes foram analisados individualmente, dado conterem, respectivamente, níveis de significância superiores a 0,05 (**ANEXO 15**).

A análise da variável **Estado Civil** apresentou níveis de significância que indiciam a influência desta variável sobre a globalidade dos factores, posto que o Teste Pillai's Trace detém um nível de significância de 0,008 (**ANEXO 14**).

Considerando, individualmente, cada factor, observou-se que, no caso do **Factor 6** “**Motivação pessoal e profissional para a actividade docente**”, com um nível de significância de 0,006, há rejeição da hipótese nula dado haver diferenças significativas de opinião entre os que são solteiros que atribuem mais importância a este aspecto relativamente aos que vivem com companheiro/união de facto e também entre os que são



casados comparativamente aos que vivem com companheiro/união de facto. Os restantes factores, dados os seus níveis de significância, remetem para a unanimidade de opinião e, conseqüentemente, para a confirmação da hipótese nula, dado possuírem níveis de significância superiores a 0,05 (ANEXO 15).

Os cálculos relativos ao **Agregado Familiar** revelaram haver influência desta variável sobre a globalidade dos factores, devido ao facto do nível de significância do Teste Pillai's Trace ser de 0,020 (ANEXO 14).

Ao considerar-se cada factor, de per si, assistiu-se à rejeição da hipótese nula, devido ao facto de se denotarem diferenças significativas de opinião, no que concerne ao **Factor 1 "Sentimentos de alegria e satisfação pessoal"** (Sig.=0,023), entre os que vivem com Pai/Mãe e os que vivem com Outros e também no **Factor 5 "Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar"** (Sig.=0,016), entre os que vivem com Pai/Mãe e os que vivem com Outros. Para os restantes factores, denotou-se a existência de unanimidade de opinião e, como tal, confirmou-se a hipótese nula, dados os valores de significância serem superiores a 0,05 (ANEXO 15).

Os cálculos relativos a **Habilitações Literárias** evidenciaram, no Teste Pillai's Trace, um nível de significância de 0,291, o que remete para a influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 14).

Se se atender, separadamente, a cada um dos factores, depreende-se que existe unanimidade de opinião, da parte de todos os inquiridos, em torno de cada um desses factores, o que quer significar, de forma evidente, a confirmação da hipótese nula, dados os seus valores de significância serem superiores a 0,05 (ANEXO 15).

Relativamente à análise da variável **Escola/Universidade** frequentada durante o Curso, o Teste Pillai's Trace apresentou-se com um nível de significância de 0,000, o que quer dizer que se regista a influência desta variável na globalidade dos factores (ANEXO 14).

Quanto aos factores, considerados separadamente, registou-se um nível de significância de 0,000, o que equivale a dizer que há diferenças significativas de opinião, ou seja, a rejeição da hipótese nula, no **Factor 1 "Sentimentos de alegria e satisfação pessoal "**, entre os

docentes oriundos da ESE de Portalegre que atribuem maior importância a este aspecto comparativamente aos da ESE de Beja, assim como entre os da ESE de Setúbal que também valorizam mais esta questão comparativamente a Outros e ainda entre os oriundos da ESE de Portalegre que privilegiam este aspecto relativamente a Outros. Situação idêntica ocorre, no **Factor 2 “Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas”** (Sig.=0,012), entre os da ESE de Beja que atribuem mais importância a este aspecto do que os da ESE de Portalegre. O **Factor 5 “Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar”** detém um nível de significância de 0,004, o que é revelador de diferenças significativas de opinião e, como tal, obriga à rejeição da hipótese nula, entre os que frequentaram a ESE de Beja a atribuir maior importância a este aspecto comparativamente aos da ESE de Setúbal e ainda entre os da ESE de Beja que privilegiam esta questão relativamente aos da ESE de Portalegre. O **Factor 6 “Motivação pessoal e profissional para a actividade docente”** com um nível de significância de 0,026, também contribui para a rejeição da hipótese nula e, como tal, denota a existência de diferenças significativas de opinião entre os oriundos da ESE de Portalegre a atribuir maior importância a este factor comparativamente aos da ESE de Beja. Os restantes factores denunciam, de forma evidente, a confirmação da hipótese nula e a consequente unanimidade de opinião, dados os seus valores de significância serem superiores a 0,05 (**ANEXO 15**).

Na análise da variável **Curso** e dado o Teste Pillai's Trace deter um nível de significância de 0,05, assiste-se à influência desta variável sobre a totalidade dos factores (**ANEXO 14**). Se se considerar, separadamente, cada um dos factores, verifica-se que a diferença significativa de opinião com a consequente rejeição da hipótese nula ocorre no **Factor 4 “Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias”**, cujo nível de significância é de 0,004, entre o Curso do 1º Ciclo a dar mais importância a este factor comparativamente aos que detêm o Curso de Educação de Infância, assim como entre os detentores do Curso de Português/Francês que realçam mais este aspecto relativamente aos docentes ligados à Educação de Infância, também entre os de Matemática/Ciências da Natureza, com igual

procedimento em relação aos de Educação de Infância, tal como entre os de Português/Inglês e os de Educação de Infância e, por fim, entre Outros e os que possuem o Curso de Educação de Infância. Os restantes factores, cujos níveis de significância são superiores a 0,05, apelam à confirmação da hipótese nula, dado existir unanimidade de opinião (ANEXO 15).

A análise da variável sócio-demográfica **Ano de Conclusão do Curso** registou, no Teste Pillai's Trace, um nível de significância de 0,000, o que é indiciador da influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 14).

Considerando, de per si, cada um dos factores, verificou-se que, em relação ao **Factor 1 “Sentimentos de alegria e satisfação pessoal”** há um nível de significância de 0,036, o que indicia diferenças significativas de opinião entre os que terminaram em 1997/98 e Outros. O **Factor 2 “Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas”** (Sig.=0,001) revela diferenças significativas de opinião entre os que concluíram em 1996/97 que dão mais importância a este factor comparativamente aos de 1995/96, assim como os de 1998/99 relativamente aos de 1995/96 e ainda entre Outros e os de 1995/96. No que se refere ao **Factor 5 “Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar”** (Sig.=0,025), existem igualmente diferenças significativas de opinião e, como tal, rejeição da hipótese nula entre os que concluíram o Curso em 1998/99 que atribuem maior importância a este aspecto relativamente aos de 1997/98. O **Factor 6 “Motivação pessoal e profissional para a actividade docente”** (Sig.=0,010) também evidencia a rejeição da hipótese nula, cuja diferença significativa de opinião ocorre entre os que concluíram o Curso em 1995/1996 que referem a maior importância a este factor relativamente aos de 1998/99, tal como entre os de 1995/96 e Outros. Nos restantes factores, assiste-se à unanimidade de opiniões e consequente confirmação da hipótese nula, uma vez que o seu nível de significância é superior a 0,05 (ANEXO 15).

Decorrente da análise da variável **Início de funções docentes, pela primeira vez**, constatou-se que o Teste Pillai's Trace detém um nível de significância de 0,000, o que aponta para a influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 14).

Quanto aos factores considerados individualmente, verificou-se que o **Factor 1 “Sentimentos de alegria e satisfação pessoal”** (Sig.=0,052) denota a existência de diferenças significativas de opinião e, como tal, a rejeição da hipótese nula, entre os que iniciaram funções dois anos após o Curso que valorizam mais este aspecto comparativamente aos que iniciaram no ano lectivo, imediatamente a seguir à conclusão do referido Curso. O **Factor 2 “Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas”** (Sig.=0,006) apresenta, igualmente, diferenças significativas de opinião entre os que iniciaram funções docentes imediatamente a seguir ao Curso que valorizam mais este aspecto relativamente aos que iniciaram funções dois anos após a conclusão do Curso, tal como sucede entre os que o fizeram um ano depois e os que só iniciaram funções dois anos depois. Situação idêntica é a que ocorre, no **Factor 3 “Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade”** (Sig.=0,033), em que se registam diferenças significativas de opinião entre os que iniciaram funções imediatamente a seguir ao Curso e os que só o fizeram dois anos depois. O **Factor 4 “Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias”** (Sig.=0,000) denuncia, igualmente, a existência de diferenças significativas de opinião entre os que iniciaram a sua actividade logo a seguir à conclusão do Curso que valorizam mais este aspecto relativamente aos que só o fizeram um ano depois e também entre os que concluíram o Curso e começaram logo a exercer funções relativamente aos que só o fizeram dois anos depois. O **Factor 5 “Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar”** (Sig.=0,000) denota igualmente diferenças significativas de opinião entre os que iniciaram funções logo a seguir à conclusão do Curso que atribuem maior importância a este aspecto relativamente aos que só começaram dois anos depois e também em relação aos que iniciaram funções docentes um ano depois da conclusão do Curso e aqueles a quem isso só aconteceu dois anos depois. O factor restante que apresenta níveis de significância superiores a 0,05 remete para a unanimidade de opinião e conseqüentemente para a confirmação da hipótese nula (**ANEXO 15**).

Quanto à análise da variável **Tempo de Serviço** apresentou, no Teste Pillai's Trace, um nível de significância de 0,000, o que é revelador da influência desta variável sobre a globalidade dos factores (**ANEXO 14**).

Considerando, de per si, cada factor, assiste-se à existência de diferenças significativas de opinião, com um nível de significância de 0,000, no **Factor 2 “Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas”** entre os que têm "menos de 1 ano" e os que possuem "de 3 até 4 anos", tal como entre os "de menos de 1 ano" e os "de 4 até 5 anos", situação a que corresponde a rejeição da hipótese nula, dadas as diferenças significativas de opinião. Situação idêntica entre os que possuem "de 1 até 2 anos" e os que detêm "de 4 até 5 anos" e ainda entre os "de 2 até 3 anos" e os que possuem "de 4 até 5 anos". O **Factor 4 “Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias”**, cujo nível de significância é de 0,031, aponta para diferenças significativas de opinião entre os que têm "menos de um ano" relativamente aos de "de 4 até 5 anos". No **Factor 6 “Sentimentos de motivação pessoal e profissional para a actividade docente”** (Sig.=0,004) assiste-se, igualmente, a diferenças significativas de opinião entre os que têm "de 3 até 4 anos" a atribuir maior importância a este aspecto comparativamente aos que possuem "de 1 até 2 anos". Nos restantes factores, há a confirmação da hipótese nula, ou seja, há unanimidade de opinião entre os inquiridos, dado que os níveis de significância são superiores a 0,05 (**ANEXO 15**).

Relativamente à variável **Grau de Ensino**, verificou-se que o Teste Pillai's Trace (Sig.=0,002) remete para a influência desta variável sobre a globalidade dos factores (**ANEXO 14**).

Se se atender a cada um dos factores, de modo individualizado, o **Factor 1 “Sentimentos de alegria e satisfação pessoal”** que detém um nível de significância de 0,022, é revelador da existência de diferenças significativas de opinião entre os docentes do Pré-Escolar que atribuem maior importância a este factor comparativamente aos do 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como sucede no **Factor 2 “Apoio por parte dos colegas e relacionamento entre o docente e os seus colegas”** (Sig.=0,053) em que há diferenças significativas de

opinião entre os do 2º Ciclo do Ensino Básico que valorizam mais este aspecto relativamente aos do Pré-Escolar. O **Factor 4 “Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias”** (Sig.=0,003) denuncia a existência de diferenças significativas de opinião entre os do 2º Ciclo do Ensino Básico a privilegiar esta ideia comparativamente aos do Pré-Escolar. Os restantes factores remetem, de forma evidente, para opiniões consensuais e, como tal, para a confirmação da hipótese nula (ANEXO 15).

A influência da variável **Tipo de Escola** faz-se sentir na globalidade dos factores, dado o nível de significância do Teste Pillai's Trace ter apresentado um valor de 0,000 (ANEXO 14).

Ao considerar-se, individualmente, cada factor, verificou-se que existe uma diferença significativa de opiniões decorrente da análise desta variável, no **Factor 1 “Sentimentos de alegria e satisfação pessoal “** (Sig=0,000), entre os que leccionam em Jardins de Infância que dão maior importância a este aspecto em comparação com os das Escolas Básicas Integradas e ainda entre os dos Jardins de Infância e Outros. Situação idêntica ocorre entre os que leccionam em Escolas Básicas 2,3 e os das Escolas do 1º Ciclo, tal como acontece entre os das Escolas Básicas 2,3 e os das Escolas Básicas Integradas e ainda entre os das Escolas Básicas 2,3 e Outras. No **Factor 2 “Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas”** (Sig.=0,042), há diferenças significativas de opinião e, como tal, rejeita-se a hipótese nula, entre os que leccionam em Escolas Básicas 2,3 que dão mais importância a este aspecto relativamente aos dos Jardins de Infância. No **Factor 4 “Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias”** (Sig.=0,004), regista-se, igualmente, diferenças significativas de opinião entre os docentes de Escolas do 1º Ciclo que atribuem mais importância a este factor comparativamente aos dos Jardins de Infância, assim como entre os das Escolas Básicas 2,3 relativamente aos do Jardins de Infância e ainda entre os das Escolas Básicas Integradas e os dos Jardins de Infância. Os restantes factores, devido aos seus níveis de significância serem superiores a 0,05, reenviam para a unanimidade de opinião e, como tal, para a confirmação da hipótese nula (ANEXO 15).

No âmbito da análise da variável sócio demográfica **Situação Profissional**, constatou-se que há influência desta variável sobre a globalidade dos factores, dado o nível de significância do Teste Pillai's Trace apontar para 0,006 (ANEXO 14).

Cada factor considerado separadamente, remeteu, pelos seus níveis de significância superiores a 0,05, para a unanimidade de opinião e, como tal, para a confirmação da hipótese nula (ANEXO 15).

A variável **Residência no mesmo Concelho** onde o docente leccionou, em 2000/2001, apresentou, no teste Pillai's Trace um nível de significância de 0,688, o que indicia a não influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 14).

Se se atender a cada um dos factores, separadamente, depreende-se que, em todos eles, existe unanimidade de opinião e consequentemente confirmação da hipótese nula, dados os seus valores de significância serem superiores a 0,05 (ANEXO 15).

Situação idêntica decorre da análise da variável **Distância da residência ao local de trabalho**, cujo nível de significância do Teste Pillai's Trace aponta para um nível de significância de 0,913, o que pretende significar que não há influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 14).

Considerando cada um dos factores, de per si, depreende-se que todos estão direccionados para a unanimidade de opinião e, como tal, para a confirmação da hipótese nula (ANEXO 15).

Para uma mais fácil compreensão dos resultados obtidos, parece justificar-se que se aborem, em termos de síntese, os resultados obtidos, a nível da consensualidade ou da divergência de opinião, a partir do cruzamento das variáveis dependentes (Factores Facilitadores) com cada uma das variáveis sócio-demográficas, como variáveis independentes:

A – Dados os seus níveis de significância serem inferiores a 0,05, verifica-se haver influência das seguintes variáveis sócio-demográficas sobre a globalidade dos Factores Facilitadores: **Estado Civil; Agregado Familiar; Escola/Universidade; Curso; Ano de**

**Conclusão do Curso; Início de Funções Docentes, pela primeira vez; Tempo de Serviço; Grau de Ensino e Tipo de Escola.**

**B –** Por deterem valores de significância superiores a 0,05, regista-se não haver influência das seguintes variáveis sócio-demográficas sobre a globalidade dos Factores Facilitadores: **Sexo; Idade; Habilitações Literárias; Situação Profissional; Residência e Distância da Residência ao Local de Trabalho.**

**C –** Se se considerar cada Factor Facilitador, de per si, denota-se a existência de unanimidade de opinião, na totalidade desses Factores, em torno das seguintes variáveis sócio-demográficas: **Sexo; Idade; Habilitações Literárias; Situação Profissional; Residência e Distância da Residência ao Local de Trabalho.**

**D –** Considerando individualmente cada Factor Facilitador e dados os níveis de significância serem inferiores a 0,05, verifica-se que há diferenças significativas de opinião, em algumas das variáveis sócio demográficas, embora não abrangendo, em nenhum dos casos, a totalidade dos factores envolvidos no cruzamento com cada uma dessas variáveis: **Estado Civil; Agregado Familiar; Escola/Universidade; Curso; Ano de Conclusão do Curso; Início de Funções Docentes, pela primeira vez; Tempo de Serviço; Grau de Ensino e Tipo de Escola.**

## **V.2.8 – COMPREENSÃO DA CONSENSUALIDADE OU DA DIVERGÊNCIA DE OPINIÃO RELATIVAMENTE AOS FACTORES OBSTACULIZANTES**

Após a caracterização da opinião dos inquiridos, em termos da existência de unanimidade ou de divergência de opinião, relativamente aos Factores Facilitadores, adoptou-se idêntico procedimento para os Factores Obstaculizantes, tendo, igualmente, como princípio norteador o objectivo: **“Conhecer as representações dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, relativamente aos Factores**



**Facilitadores e aos Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional, no sentido de compreender se há (ou não) diferenças significativas de opinião entre os docentes, tomando como referências as variáveis sócio-demográficas (sexo, idade, estado civil, tempo de serviço...)”.** Deste modo, tornou-se necessário proceder ao cálculo estatístico da MANOVA, a partir do cruzamento entre as variáveis sócio-demográficas mais pertinentes, e que desempenham o papel de variáveis independentes e os Factores Obstaculizantes que se constituem como variáveis dependentes.

Na análise da MANOVA, tomou-se por base a hipótese nula que afirma não haver diferenças significativas entre as opiniões dos inquiridos acerca dos Factores Obstaculizantes, deste modo, para se rejeitar a hipótese nula basta que se verifique, em cada um dos factores, a existência de um nível de significância inferior a 0,05. Assim, denota-se a existência de unanimidade de opinião, nos casos em que o nível de significância é superior a 0,05 e, pelo contrário, regista-se diferenças significativas de opinião, sempre que o nível de significância é inferior a 0,05.

A análise da variável **Sexo**, relativamente ao conjunto dos Factores Obstaculizantes, revelou, no Teste Pillai's Trace, um nível de significância de 0,318, o que é indiciador da não influência desta variável na globalidade dos factores (**ANEXO 16**).

Constatou-se, igualmente, não haver diferenças significativas entre as respostas dadas pelos docentes do sexo masculino e do sexo feminino, cujos níveis de significância de F são superiores a 0,05, em todos os factores, o que remete, de forma evidente, para a confirmação da hipótese nula (**ANEXO 17**).

A variável independente **Idade** apresentou, no Teste Pillai's Trace, um nível de significância de 0,216, o que é indiciador da não influência desta variável na globalidade dos factores (**ANEXO 16**).

Ao abordar-se, de per si, cada um dos factores, considerou-se, igualmente, que por possuírem níveis de significância superiores a 0,05, remetem para a existência de unanimidade de opinião em todos os grupos etários, o mesmo é dizer que se confirma a hipótese nula (**ANEXO 17**).

Decorrente da análise da variável independente **Estado Civil**, verificou-se que o Teste Pillai's Trace, com um nível de significância de 0,006, remete para a influência desta variável na globalidade dos factores (**ANEXO 16**).

Constatou-se, igualmente, haver diferenças significativas de opinião no **Factor 2 “Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial”** (Sig.=0,040), entre os casados que dão maior importância a este aspecto comparativamente aos que vivem com companheiro/união de facto. No **Factor 4 “Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso”** (Sig.=0,045), também se registam diferenças significativas de opinião e, como tal, rejeita-se a hipótese nula, entre os casados que dão maior importância a este aspecto comparativamente aos que vivem com companheiro/união de facto. Os restantes factores apontam para a confirmação da hipótese nula, dado se verificar unanimidade de opinião, aspecto patenteado através dos níveis de significância de F, dado que são superiores a 0,05 (**ANEXO 17**).

Após a análise da variável **Agregado Familiar**, verificou-se que o Teste Pillai's Trace apresenta um nível de significância de 0,000), o que aponta para a influência desta variável na globalidade dos factores (**ANEXO 16**).

Detectou-se, igualmente, a existência de diferenças significativas de opinião e, conseqüente rejeição da hipótese nula, em cinco dos factores: **Factor 1 “Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência”** (Sig.=0,026), cujas diferenças existem entre os que vivem com Outros e os que vivem com Pai/Mãe; o **Factor 5 “Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente”** (Sig.=0,002) entre os que vivem com Pai/Mãe, comparativamente aos que vivem com Marido/Mulher e ainda entre os que vivem com Pai/Mãe e os que não vivem com nenhum familiar; o **Factor 7 “Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula”** (Sig.=0,026) entre os que têm no seu agregado familiar Pai/Mãe que dão mais importância a este factor comparativamente aos que não vivem com nenhum familiar; **Factor 8 “Mal-estar docente decorrente da actividade profissional”** (Sig.=0,007) entre os que vivem com Outros e os que vivem com Marido/Mulher; **Factor 9 “Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares”** (Sig.=0,004) entre os que vivem com Outros e

os que não vivem com nenhum familiar. Os restantes factores remetem para a unanimidade de opinião e consequente confirmação da hipótese nula, dados os níveis de significância de F serem superiores a 0,05 (ANEXO 17).

Os cálculos relativos à análise da variável **Habilitações Literárias** denotam, no Teste Pillai's Trace, um nível de significância de 0,120, o que remete para a não influência desta variável na globalidade dos factores (ANEXO 16).

Constatou-se, igualmente, a não existência de diferenças significativas de opinião, em todos os factores, o que equivale à unanimidade de opinião e, como tal, à confirmação da hipótese nula, dado os níveis de significância serem superiores a 0,05 (ANEXO 17).

Relativamente à análise da variável **Escola/Universidade**, verifica-se que o Teste Pillai's Trace, com um nível de significância de 0,008, aponta para a influência desta variável na globalidade dos factores (ANEXO 16).

Assiste-se, igualmente, à existência de diferenças significativas de opinião e, por consequência, à rejeição da hipótese nula, nos seguintes factores: **Factor 4 “Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso”** (Sig.=0,031), entre os inquiridos que frequentaram a ESE de Beja e Outra; **Factor 6 “Dificuldades do docente na relação pedagógica”** (Sig.=0,012), entre os alunos oriundos da ESE de Portalegre que valorizam mais este factor e os da ESE de Beja e ainda entre os da ESE de Portalegre e Outra. Os restantes factores, cujos níveis de significância de F são superiores a 0,05, impelem à confirmação da hipótese nula, devido à existência de unanimidade de opinião (ANEXO 17).

Na análise da variável **Curso**, o Teste Pillai's Trace, com um nível de significância Sig.=0,006, aponta para a influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 16).

A existência de diferenças significativas de opinião, com a consequente rejeição da hipótese nula, constatou-se, nos seguintes factores: **Factor 2 “Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial”**, cujo nível de significância é de 0,047, entre os Cursos de Português/Francês e Outros; **Factor 4**

“**Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso**” (Sig.=0,003) entre os que detêm o Curso de Português/Francês que dão maior importância a este aspecto comparativamente aos detentores do Curso de Professores do 1º Ciclo e ainda entre os de Português/Francês e Outros; **Factor 8 “Mal-estar docente decorrente da actividade profissional”** (Sig.=0,027), entre os que detêm o Curso de Português/Inglês comparativamente aos de Português/Francês. Os restantes factores revelam unanimidade de opinião e, por isso, impelem à confirmação da hipótese nula, dados os seus níveis de significância de F serem superiores a 0,05 (ANEXO 17).

Relativamente à análise da variável **Ano de Conclusão do Curso**, o Teste Pillai's Trace com um nível de significância de 0,035, aponta para a influência desta variável na globalidade dos factores (ANEXO 16).

Por outro lado, verificou-se, individualmente, que cada factor detém níveis de significância superiores a 0,05, o que é revelador da existência de opiniões consensuais e consequente confirmação da hipótese nula (ANEXO 17).

Quanto ao **Início da Função Docente, pela primeira vez**, o Teste Pillai's Trace remete para a influência desta variável sobre a globalidade dos factores, dado o seu nível de significância ser de 0,010 (ANEXO 16).

A análise desta variável revelou, igualmente, a existência de diferenças significativas de opinião e, por isso, rejeita-se a hipótese nula, nos seguintes factores: **Factor 2 “Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial”** que detém um nível de significância de 0,033, entre os que iniciaram funções docentes um ano após a conclusão do Curso comparativamente aos que o fizeram no ano lectivo imediatamente a seguir; **Factor 6 “Dificuldades do docente na relação pedagógica”** (Sig.=0,000), entre os que iniciaram funções docentes dois anos após o Curso que valorizam mais este aspecto comparativamente aos que o fizeram no ano imediatamente a seguir ao Curso e também em relação aos que o fizeram um ano depois. Os restantes factores apelam à rejeição da hipótese nula, dada a unanimidade de opinião, aspecto evidenciado pelo facto dos níveis de significância de F serem superiores a 0,05 (ANEXO 17).

A análise da variável **Tempo de Serviço** permitiu identificar os níveis de significância, no Teste Pillai's Trace, com um nível de significância de 0,002, valor que remete para a influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 16).

Constatou-se, igualmente, haver diferenças significativas de opinião, com um nível de significância de 0,003, no **Factor 5 “Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente”**, entre os que possuem "menos de 1 ano" e os que detêm "de 1 até 2 anos", tal como entre os "menos de 1 ano" e os "de 2 até 3 anos", situação idêntica à que ocorre no **Factor 6 “Dificuldades do docente na relação pedagógica”**, cujo nível de significância de 0,05, aponta para diferenças significativas de opinião entre os que têm "menos de um ano" relativamente aos que possuem "de 3 a 4 anos". Nos restantes factores, há a rejeição da hipótese nula, devido à unanimidade de opinião, dados os níveis de significância serem superiores a 0,05 (ANEXO 17).

Relativamente à variável **Grau de Ensino**, o Teste Pillai's Trace, que detém um nível de significância de 0,120, atesta a não influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 16).

Considerando, separadamente, cada um dos factores, constatou-se que o **Factor 1 “Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência”**, cujo nível de significância é de 0,011, indicia a existência de diferenças significativas de opinião e conseqüente rejeição da hipótese nula, entre os inquiridos que leccionam no 1º Ciclo que dão mais importância a este factor comparativamente aos que exercem funções docentes no 2º Ciclo do Ensino Básico. Os restantes factores, cujos níveis de significância são superiores a 0,05, remetem para a confirmação da hipótese nula, o que equivale à existência de opiniões consensuais (ANEXO 17).

A análise da variável sócio demográfica **Tipo de Escola** permitiu detectar, no Teste Pillai's Trace, um nível de significância de 0,111, o que quer significar a não influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 16).

Considerando, cada um dos factores, constatou-se haver diferenças significativas de opinião e, como tal, rejeição da hipótese nula, no **Factor 1 “Falta de articulação entre as**

**disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência”** (Sig.= 0,003), entre os que leccionam em Escolas do 1º Ciclo que atribuem maior importância a este factor comparativamente aos das Escolas Básicas Integradas e também em relação aos das Escolas Básicas 2,3/S. Os restantes factores, dados os seus níveis de significância de F serem superiores a 0,05, remetem para a unanimidade de opinião e para a confirmação da hipótese nula (ANEXO 17).

Centrada na análise da variável **Situação Profissional**, verificou-se que o Teste Pillai's Trace, com um nível de significância de 0,011, aponta para a influência desta variável na globalidade dos factores (ANEXO 16).

Nesta análise, ao considerar-se cada factor, de per si, constatou-se haver diferenças significativas de opinião relativamente ao **Factor 1 “Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência”**, cujo nível de significância é de 0,012, o que permite rejeitar a hipótese nula, entre os pertencentes ao Quadro Distrital de Vinculação (Pré-Escolar e 1º Ciclo) que valorizam mais este aspecto comparativamente aos que são Contratados (Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclos) e também em relação aos pertencentes aos Quadros de Zona Pedagógica (2º Ciclo). Situação idêntica é a que ocorre, no **Factor 2 “Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial”** (Sig.=0,006) entre os do Quadro Distrital de Vinculação (Pré-Escolar e 1º Ciclo) e os Contratados (Pré-Escolar e 1º Ciclo). Relativamente ao **Factor 7 “Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula”** (Sig.=0,032), verifica-se, igualmente, a existência de diferenças significativas de opinião, entre os Contratados (Pré-Escolar e 1º Ciclo) a atribuir maior importância a este factor comparativamente aos do Quadro Distrital de Vinculação (Pré-Escolar e 1º Ciclo). Os restantes factores reenviam para valores superiores a 0,05, o que equivale à confirmação da hipótese nula, ou seja, a existência de consensualidade de opinião (ANEXO 17).

Relativamente à análise da variável **Residência no mesmo concelho onde lecciona**, o Teste Pillai's Trace apresenta um nível de significância de 0,054, o que permite inferir da não influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 16).

Ao considerar cada factor, de per si, verificou-se que os seus níveis de significância de F são superiores a 0,05, o que remete para a unanimidade de opinião e, como tal, para a confirmação da hipótese nula (ANEXO 17).

Relativamente à análise da variável **Distância da residência ao local de trabalho**, verificou-se que o Teste Pillai's Trace detém um nível de significância de 0,124, o que aponta para a não influência desta variável sobre a globalidade dos factores (ANEXO 16).

Considerando, individualmente, cada factor, verificou-se que por possuírem níveis de significância de F superiores a 0,05, remetem para a unanimidade de opinião e, como tal, para a confirmação da hipótese nula (ANEXO 17).

Para uma mais fácil compreensão dos resultados obtidos, a partir do tratamento estatístico da análise multivariada MANOVA, em que se efectuou o cruzamento das variáveis dependentes (Factores Obstaculizantes) com cada uma das variáveis sócio-demográficas, como variáveis independentes, parece justificar-se que, em termos de síntese, se considerem os seguintes aspectos.

**A** – Por deterem valores de significância inferiores a 0,05, verifica-se haver influência das seguintes variáveis sócio-demográficas sobre a globalidade dos Factores Obstaculizantes: **Estado Civil; Agregado Familiar; Escola/Universidade; Curso; Ano de Conclusão do Curso; Início de Funções Docentes, pela primeira vez; Tempo de Serviço; Grau de Ensino; Tipo de Escola e Situação Profissional.**

**B** – Dados os seus níveis de significância serem superiores a 0,05, regista-se não haver influência das seguintes variáveis sócio-demográficas sobre a globalidade dos Factores Obstaculizantes: **Sexo; Idade; Habilitações Literárias; Residência e Distância da Residência ao Local de Trabalho.**

**C** – Se se considerar cada Factor Obstaculizante, de per si, denota-se a existência de unanimidade de opinião, na totalidade desses Factores, em torno das seguintes variáveis sócio-demográficas: **Sexo; Idade; Habilitações Literárias; Ano de Conclusão do Curso; Residência e Distância da Residência ao Local de Trabalho.**

**D** – Considerando individualmente cada Factor Facilitador e dados os níveis de significância serem inferiores a 0,05, verifica-se que há diferenças significativas de opinião, em algumas das variáveis sócio demográficas, embora não abrangendo, em nenhum dos casos, a totalidade dos factores envolvidos no cruzamento com cada uma dessas variáveis: **Estado Civil; Agregado Familiar; Escola/Universidade; Curso; Início de Funções Docentes pela primeira vez; Tempo de Serviço; Grau de Ensino; Tipo de Escola e Situação Profissional.**



### **V.3 – ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE OS FACTORES FACILITADORES E OS FACTORES OBSTACULIZANTES E A INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL**

Para averiguar da possível associação entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes e a inserção sócio-profissional, adoptou-se o procedimento estatístico da Regressão Linear Múltipla, o que possibilitou verificar a intensidade e a direcção das relações existentes assim como a capacidade explicativa desses Factores, considerados como variáveis predictivas (independentes) e a inserção sócio-profissional, como variável critério (dependente).

O procedimento estatístico da Regressão Linear Múltipla foi desencadeado, de molde a dar resposta ao objectivo **"Compreender a relação que existe entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes e a inserção sócio-profissional dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional"**.

Pretende-se, deste modo, averiguar a relação existente entre a variável independente, consubstanciada através dos vários Factores Facilitadores, num primeiro momento e, posteriormente pelos Factores Obstaculizantes e tomando como variável dependente, a **INSERÇÃO** que pretende ilustrar a percepção que os inquiridos têm acerca da inserção sócio-profissional, a qual advém de um conjunto de 13 itens que constituem a escala relativa aos "Aspectos relevantes da inserção" (P98-P110) que, de acordo com o referencial teórico, se constituem como aspectos pertinentes no processo de inserção sócio-profissional.

A análise da Regressão Linear Múltipla decorreu com base no método "stepwise", ou seja, o procedimento por etapas, que revela a sequência em que as variáveis independentes surgem na equação, tal como, denuncia as variáveis que não são introduzidas na análise por não estarem associadas, ou terem uma associação mínima, com a variável dependente (critério).

Decorrente do cálculo estatístico da Regressão Linear Múltipla procedeu-se, igualmente, ao estabelecimento da equação de regressão que, no caso de duas variáveis independentes e uma variável dependente, terá a seguinte configuração:

*"y = α + b<sub>1</sub>x<sub>1</sub> + b<sub>2</sub>x<sub>2</sub>, where y is the dependent variable, x<sub>1</sub> and x<sub>2</sub> are the two independent variables, α is the intercept, and b<sub>1</sub> and b<sub>2</sub> the regression coefficients for the two independent variables. The regression coefficient gives you the change in the dependent variable for each unit change in that independent variable, with the effect of any of the independent variables controlled" (Robson, 1993:347)*

A significância da associação entre cada um dos Factores Facilitadores, num primeiro momento e, posteriormente, os Factores Obstaculizantes, consideradas como variáveis predictivas e a INSERÇÃO, como variável critério, foi testada através do uso do Teste estatístico T, enquanto que, para testar a significância da associação do conjunto dos Factores Facilitadores e dos Factores Obstaculizantes (variáveis independentes) com a INSERÇÃO (variável dependente) foi utilizado o Teste F.

A percepção que os inquiridos detêm sobre a inserção sócio-profissional revelou a existência de uma associação, em termos globais, de forma significativa, (F=5,560; Sig.=0,019) e com uma correlação alta (R=0,884) com cinco dos Factores Facilitadores: **“Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas” (COLEGAS); “Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar” (REGRAS); “Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade” (ADAPTAÇÃO); “Motivação pessoal e profissional para a actividade docente” (MOTIVAÇÃO); “Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional” (SATISFAÇÃO).** Os cinco Factores associados à percepção da inserção apresentam todos eles impacto positivo, cujo valor mais elevado tem a ver com a **“Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas” (COLEGAS)** e o valor mais baixo e, como tal, representativo do menor impacto positivo encontra-se na **“Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional” (SATISFAÇÃO) (QUADRO V. 28).**

**QUADRO V. 28 - Análise da relação entre os Factores Facilitadores e os Aspectos Relevantes da Inserção Sócio-Profissional**

Variável Dependente	Variável Independente	Beta	T	Sig.	R	R Square	F Chang	Sig.
INSERÇÃO	COLEGAS	0.480	11.922	0.000	0.884	0.782	5.560	0.019
	REGRAS	0.375	10.203	0.000				
	ADAPTAÇÃO	0.176	5.194	0.002				
	MOTIVAÇÃO	0.176	4.332	0.000				
	SATISFAÇÃO	0.091	2.358	0.019				

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Legenda:

Beta - Coeficiente de Correlação Parcial

t - Teste de hipóteses (coeficientes de regressão individuais)

Sig t. - Nível de Significância

R- Coeficiente de Correlação Múltipla

R Square - Coeficiente de Determinação Múltipla

F- Teste de Hipóteses (coeficientes de correlação múltipla)

Sig. F- Nível de Significância

A operação de regressão representativa desta associação entre a variável dependente (INSERÇÃO) e a variável independente consubstanciada através dos Factores Facilitadores, pode ser esquematizada da seguinte forma:

$$\text{INSERÇÃO} = 5,042 + 0,480 (\text{COLEGAS}) + 0,375 (\text{REGRAS}) + 0,176 (\text{ADAPTAÇÃO}) + 0,176 (\text{MOTIVAÇÃO}) + 0,091 (\text{SATISFAÇÃO})$$

A percepção da inserção está alicerçada em cinco variáveis e, de acordo com o valor de  $R^2=0,782$ , parece poder afirmar-se que 78% da variação da percepção da inserção é explicada através destas cinco variáveis, ficando por explicar 22%. Se se considerar cada um destes factores separadamente, também se constata que estão significativamente associados com a percepção da inserção.

Uma observação mais detalhada permitiu verificar que a primeira variável a ser incluída nesta análise é o “Apoio por parte dos colegas e o bom relacionamento entre o docente e os seus colegas” (COLEGAS) e, como tal, é a que mais contribui para a variação da

inserção ( $Beta=0,480$ ), o que significa que o acréscimo de uma unidade nesse tipo de apoio provoca o aumento de 0,48 unidades na inserção sócio-profissional.

Da mesma forma, a segunda variável a ser incluída nesta análise tem a ver com a "**Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar**" (REGRAS) que apresenta igualmente impacto positivo, com um valor de Beta de 0,375, valor que revela um coeficiente de correlação parcial relativamente moderado e querendo significar que cada alteração de uma unidade neste tipo de apoio e relacionamento acarreta um acréscimo de 0,38 unidades na inserção.

Como terceira e quarta variáveis a ser incluídas surgem, respectivamente, a "**Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade**" (ADAPTAÇÃO) e a "**Motivação pessoal e profissional para a actividade docente**" (MOTIVAÇÃO) e cujo valor de  $Beta=0,176$ , em ambos os casos, revela um coeficiente de correlação parcial baixo, querendo evidenciar que a alteração de uma unidade em cada uma destas variáveis origina um acréscimo de cerca de 18% na INSERÇÃO.

Em quinto e último lugar, encontra-se a variável que respeita a "**Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional**" (SATISFAÇÃO)", com um coeficiente de correlação mais baixo ( $Beta=0,091$ ), valor que permite inferir que a alteração de uma unidade nesta variável ocasiona o acréscimo em 0,09 unidades na percepção da inserção sócio-profissional.

Por outro lado, dentre o conjunto de Factores Facilitadores, houve um que não foi sequer incluído na análise da regressão linear múltipla, o que é indiciador de fraca associação ou até da ausência de associação dessas variáveis com a inserção sócio-profissional. O factor excluído tem a ver com o "**Apoio prestado por Órgãos Superiores da instituição de ensino e o bom relacionamento entre o docente e as hierarquias**" (SUPERIOR), o que parece evidenciar que se trata de um factor pouco relevante para a percepção da inserção sócio-profissional.

Num segundo momento e, tendo por base, a mesma variável dependente (INSERÇÃO) procedeu-se ao cálculo da Regressão Linear Múltipla, com o objectivo de analisar o tipo de associação existente entre esta variável e os Factores Obstaculizantes, como variável independente. Desta análise, constatou-se que os dados apontam, em termos globais, para a

existência de uma associação significativa ( $F=6,268$ ;  $Sig.=0,013$ ) embora moderada ( $R=0,406$ ) entre a **INSERÇÃO** e três dos Factores Obstaculizantes (**QUADRO V. 29**).

**QUADRO V. 29 - Análise da relação entre os Factores Obstaculizantes e os Aspectos Relevantes da Inserção Sócio-Profissional**

Variável Dependente	Variável Independente	Beta	T	Sig.	R	R Square	F Chang	Sig.
<b>INSERÇÃO</b>	<b>TEORIA</b>	-0.312	-4.874	0.000	0.406	0.165	6.268	0.013
	<b>PEDAGÓGI</b>	-0.175	-2.667	0.008				
	<b>MALESTAR</b>	-0.164	-2.504	0.003				

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Legenda:

Beta - Coeficiente de Correlação Parcial

t - Teste de hipóteses (coeficientes de regressão individuais)

Sig t. - Nível de Significância

R- Coeficiente de Correlação Múltipla

R Square - Coeficiente de Determinação Múltipla

F- Teste de Hipóteses (coeficientes de correlação múltipla)

Sig. F- Nível de Significância

Os Factores Obstaculizantes que parecem poder explicar a inserção têm a ver com: "Sobresvalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso" (**TEORIA**); "Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial" (**PEDAGÓGI**) e "Mal-estar docente decorrente da actividade profissional" (**MALESTAR**), cujas variáveis surgem com valor negativo, o que significa que têm impacto negativo sobre a inserção sócio-profissional, apresentando um valor de  $R^2$  igual a 0,165, o que significa que pelo menos 17% da variação da inserção é explicada pelo efeito destas três variáveis, ficando por explicar uma parte bastante considerável (73%) (**QUADRO VII. 26**).

O impacto negativo de cada uma destas variáveis independentes sobre a **INSERÇÃO** (variável dependente) pode ser representado através da seguinte equação de regressão:

$$\text{INSERÇÃO} = 68,410 - 0,312 (\text{TEORIA}) - 0,175 (\text{PEDAGÓGI}) - 0,164 (\text{MALESTAR})$$

Se se atender a cada uma das variáveis, separadamente, constata-se a sua associação significativa face à INSERÇÃO, sendo a variável **"Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso" (TEORIA)**, a primeira a ser incluída na regressão e, como tal, com o valor de Beta mais elevado (-0,312), cujo valor é representativo de um coeficiente de correlação parcial bastante moderado, o que significa que o aumento de uma unidade na intensidade da desmotivação para a actividade docente provoca um decréscimo de 0,31 unidades na INSERÇÃO.

A variável **"Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial" (PEDAGÓGI)** surge, em segundo lugar, com um coeficiente de correlação baixo e de impacto negativo (Beta=-0,175), querendo significar que o aumento de uma unidade nesta variável provoca o decréscimo de cerca de 0,18 unidades na INSERÇÃO.

Por último, a variável **"Mal-estar docente decorrente da actividade profissional" (MALESTAR)** revelou, igualmente, um coeficiente de correlação parcial baixo e negativo (Beta=-0,164), o que é representativo de que o aumento de uma unidade, neste tipo de variável, faz corresponder um decréscimo de 0,16 unidades na INSERÇÃO.

Tendo em conta a identificação de dez Factores Obstaculizantes, verificou-se terem sido excluídos da análise de regressão linear múltipla, sete desses factores, por não possuírem qualquer tipo de associação com a INSERÇÃO ou podendo ter, eventualmente, uma associação mínima. A razão para a sua exclusão parece ficar a dever-se ao facto de não exercerem uma tão significativamente influência, no processo de INSERÇÃO. Os factores excluídos pela análise da regressão múltipla têm a ver com: **"Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência" (FARTICUL)**; **"Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial" (INSUFICI)**; **"Dificuldades do docente na relação pedagógica" (RELAÇÃO)**; **"Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula" (INDISCIP)**; **"Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente" (DESMOTIV)**; **"Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares" (CURRICUL)** e, por fim, a **"Falta de formação para o desempenho de funções e cargos específicos ( direcção e gestão, concepção e implementação de projectos, aspectos legislativos e burocráticos...)" (CARGOS)**.

Seguidamente, procedeu-se, novamente, ao cálculo estatístico da Regressão Linear Múltipla, tomando como variável independente os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes, em momentos distintos, e como variável dependente a **INSERÇÃO**, representada, numa primeira fase, pela variável dependente **TRANSIÇÃO**, ou seja, a variável que designa a mudança da situação de aluno para docente e, posteriormente, a variável **DESEMPENHO PROFISSIONAL** que pretende referenciar o desempenho profissional de cada docente, ao longo da sua vida profissional.

Quer a variável dependente designada por **TRANSIÇÃO** quer a variável **DESEMPENHO PROFISSIONAL** são constituídas por itens que pertencem à escala designada por "Avaliação Geral" (P111 a P119).

Assim, num primeiro momento, tomou-se como variável dependente a **TRANSIÇÃO** que engloba quatro questões relativas a aspectos mais relacionados com a Formação Inicial: "Como considera a transição da situação de aluno para professor/educador? (P112); "Como classifica o nível de conhecimentos e competências que adquiriu, ao longo do seu Curso de Formação Inicial?" (P116); "Indique, em termos gerais, a classificação que atribui ao Curso que possui? (P117) e "Como classifica a adequação da formação que recebeu no seu Curso face às necessidades que tem sentido no exercício da docência"? (P118).

Num segundo momento, foi criada a variável **DESEMPENHO PROFISSIONAL** que resultou do agrupamento de cinco das questões, constantes na escala relativa à Avaliação Geral: "Ao fim deste(s) ano(s) de carreira, como descreve a sua experiência profissional?" (P111); "Tendo em conta a sua experiência profissional, como classifica a sua integração/inserção na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde tem leccionado?" (P113); "Ao fim deste(s) ano(s) de carreira, como classifica a sua integração/inserção no Meio/Comunidade em que se insere(m) a(s) instituição(ões) de ensino onde tem leccionado?" (P114); "O seu desempenho profissional, durante este(s) ano(s) de leccionação, tem correspondido às suas expectativas face à docência?" (P115); "Feito o balanço geral da sua carreira, que tipo de classificação atribui, ao seu desempenho profissional, como docente, ao fim deste(s) ano(s) de carreira?" (P119).

A análise da Regressão Linear Múltipla em torno da variável dependente **TRANSIÇÃO** permite concluir que está associada, em termos globais e de forma significativa ( $F=5,416$ ;

Sig.=0,021) com quatro dos Factores Facilitadores: "Apoio e relacionamento com os colegas" (COLEGAS), com o maior impacto positivo, seguindo-se "Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade" (ADAPTAÇÃO); "Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar" (REGRAS) e, por último, "Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional" (SATISFAÇÃO) (QUADRO V. 30).

**QUADRO V. 30 - Análise da relação entre os Factores Facilitadores e a Transição**

Variável Dependente	Variável Independente	Beta	T	Sig.	R	R Square	F Chang	Sig.
TRANSIÇÃO	COLEGAS	0.429	6.323	0.000	0.584	0.341	5.416	0.021
	ADAPTAÇÃO	0.376	6.456	0.000				
	REGRAS	0.178	2.638	0.009				
	SATISFAÇÃO	0.151	2.327	0.021				

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Legenda:

Beta - Coeficiente de Correlação Parcial

t - Teste de hipóteses (coeficientes de regressão individuais)

Sig t. - Nível de Significância

R- Coeficiente de Correlação Múltipla

R Square - Coeficiente de Determinação Múltipla

F- Teste de Hipóteses (coeficientes de correlação múltipla)

Sig. F- Nível de Significância

Todas estas variáveis revelam um impacto positivo sobre a variável dependente, tal como se pode constatar através da seguinte equação de regressão:

$$\text{TRANSIÇÃO} = 3,625 + 0,429 (\text{COLEGAS}) + 0,376 (\text{ADAPTAÇÃO}) + 0,178 (\text{REGRAS}) + 0,151 (\text{SATISFAÇÃO})$$

O tipo de associação que se estabelece entre a TRANSIÇÃO e os Factores Facilitadores é indicada pelo valor de  $R^2=0,341$ , o que significa que, pelo menos 34,1% da variação da TRANSIÇÃO é explicada pelo efeito destes quatro factores.

Se se considerar cada um dos factores, de per si, verifica-se igualmente, a existência de uma associação significativa. A variável que melhor parece explicar a TRANSIÇÃO tem a ver



com o **“Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os colegas” (COLEGAS)**, a primeira a ser incluída na regressão e que apresenta o coeficiente de correlação parcial mais elevado ( $Beta=0,429$ ), o que quer significar que o acréscimo de uma unidade nesta variável provoca o aumento de 0,43 unidades na **TRANSIÇÃO**. A relação entre estas duas variáveis parece consubstanciar a importância que os colegas desempenham no processo de inserção sócio-profissional.

Em segundo lugar, aparece a variável ligada à **“Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade” (ADAPTAÇÃO)**, com um valor do coeficiente de correlação parcial ( $Beta=0,376$ ), que indica que a alteração de uma unidade nesta variável dá origem a um acréscimo de 0,38 unidades na **TRANSIÇÃO**, tal como acontece com a variável que surge em terceiro lugar **“Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar” (REGRAS)** que apresenta um coeficiente de correlação parcial ( $Beta= 0,178$ ), o que quer significar que o acréscimo de uma unidade nesta variável vai provocar o aumento de 0,18 unidades na **TRANSIÇÃO**.

Por último, a variável relativa à **“Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional” (SATISFAÇÃO)**, com um impacto positivo, apresenta-se com o coeficiente de correlação parcial mais baixo ( $Beta=0,151$ ) e, como tal, é a última a ser incluída nesta análise, o que quer significar que a alteração de uma unidade nesta variável vai desencadear um acréscimo de 0,15 unidades nos aspectos ligados à **TRANSIÇÃO**.

Os restantes factores não incluídos nesta análise; **“Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e ao Meio/Comunidade” (SUPERIOR)** e **“Motivação pessoal e profissional para a actividade docente” (MOTIVAÇÃO)** revelam ter com a variável independente uma associação muito fraca ou mesmo inexistente e, como tal, o seu contributo parece não desempenhar uma tão grande influência sobre o processo de **TRANSIÇÃO**.

Procedeu-se, de igual modo, para os Factores Obstaculizantes e verificou-se que a variável dependente **TRANSIÇÃO** está associada, em termos globais e de forma significativa ( $F=4,229$  e  $Sig.=0,039$ ), embora com uma associação moderada ( $R=0,509$ ) com quatro dos Factores Obstaculizantes: **“Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial” (INSUFICI)**; **“Dificuldades na gestão das situações de indisciplina,**

em sala de aula” (INDISCIP); “Dificuldades do docente na relação pedagógica” (RELAÇÃO); “Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares (CURRICUL) (QUADRO V. 31).

**QUADRO V. 31 - Análise da relação entre os Factores Obstaculizantes e a Transição**

Variável Dependente	Variável Independente	Beta	T	Sig.	R	R Square	F Chang	Sig.
TRANSIÇÃO	INSUFICI	-0.283	-4.130	0.000	0.509	0.259	4.299	0.039
	INDISCIP	-0.267	-4.112	0.000				
	RELAÇÃO	-0.185	-2.651	0.009				
	CURRICUL	-0.134	-2.074	0.039				

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Legenda:

**Beta** - Coeficiente de Correlação Parcial

**t** - Teste de hipóteses (coeficientes de regressão individuais)

**Sig t** - Nível de Significância

**R**- Coeficiente de Correlação Múltipla

**R Square** - Coeficiente de Determinação Múltipla

**F**- Teste de Hipóteses (coeficientes de correlação múltipla)

**Sig. F**- Nível de Significância

A totalidade destas variáveis apresenta valores reveladores de um impacto negativo sobre os aspectos ligados à TRANSIÇÃO, tal como se depreende da seguinte equação de regressão:

$$\text{TRANSIÇÃO} = 4,594 - 0,283 (\text{INSUFICI}) - 0,267 (\text{INDISCIP}) - 0,185 (\text{RELAÇÃO}) - 0,134 (\text{CURRICUL})$$

Esta equação permite constatar que a TRANSIÇÃO é justificada através destes quatro Factores Obstaculizantes, embora a percentagem da variação explicada pelo efeito destes factores seja de  $R^2=0,259$ , valor relativamente baixo.

Se se considerar cada um dos factores, verifica-se que apresentam uma associação significativa, sendo "Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial" (INSUFICI) o primeiro a ser incluído e, como tal, o que detém o valor mais elevado do coeficiente de correlação parcial (Beta=-0,283), embora se trate de uma

associação fraca que parece querer significar que o aumento de uma unidade nesta variável ocasiona o decréscimo de 0,28 na **TRANSIÇÃO**.

Por outro lado, a variável "**Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula**" (**INDISCIP**) possui um coeficiente de correlação parcial ( $Beta = -0,267$ ), o que equivale a dizer que o aumento de uma unidade nesta variável provoca o decréscimo de 0,27 unidades nos aspectos ligados à **TRANSIÇÃO**, tal como sucede, na variável relacionada com "**Dificuldades do docente na relação pedagógica**" (**RELAÇÃO**), com impacto negativo e cujo valor de  $Beta = -0,185$  quer indicar que a alteração de uma unidade nesta variável origina o decréscimo de 0,19 na **TRANSIÇÃO**.

Por último e com o valor mais baixo do coeficiente de correlação parcial ( $Beta = -0,134$ ), encontra-se a variável "**Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares**" (**CURRICUL**), cujo valor parece indicar que o aumento de uma unidade nesta variável vai desencadear um decréscimo de 0,13 unidades na **TRANSIÇÃO**.

Relativamente aos outros seis Factores Obstaculizantes que foram excluídos desta análise de regressão, significa que existe uma muito fraca ou até nula associação com os aspectos ligados à **TRANSIÇÃO**, ou seja, não exercem uma influência tão significativamente importante quanto os restantes factores: "**Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência**" (**FARTICUL**); "**Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial**" (**PEDAGÓGI**); "**Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso**" (**TEORIA**); "**Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente**" (**DESMOTIV**); "**Mal-estar docente decorrente da actividade profissional**" (**MALESTAR**); "**Falta de formação para o desempenho de funções e cargos específicos ( direcção e gestão, concepção e implementação de projectos, aspectos legislativos e burocráticos**" (**CARGOS**).

Posteriormente, procedeu-se à análise estatística da Regressão Linear Múltipla, tendo como variável dependente o **DESEMPENHO PROFISSIONAL** e tendo como variável independente, os Factores Facilitadores, num primeiro momento e, em seguida, os Factores Obstaculizantes.

Em termos da associação global, denotou-se que existe uma associação significativa entre o **DESEMPENHO PROFISSIONAL** e os cinco Factores Facilitadores, uma vez que o valor de F é igual a 3,923 e o valor de significância total é igual a 0,049. O valor de R=0,649 parece indiciar uma associação moderada (**QUADRO V. 32**).

**QUADRO V. 32 - Análise da relação entre os Factores Facilitadores e Desempenho Profissional**

Variável Dependente	Variável Independente	Beta	T	Sig.	R	R Square	F Chang	Sig.
<b>DESEMPENHO PROFISSIONAL</b>	<b>ADAPTAÇÃO</b>	0.363	6.074	0.000	0.649	0.421	3.923	0.049
	<b>COLEGAS</b>	0.263	3.745	0.000				
	<b>MOTIVAÇÃO</b>	0.198	3.200	0.002				
	<b>SATISFAÇÃO</b>	0.148	2.440	0.016				
	<b>REGRAS</b>	0.115	1.981	0.049				

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Legenda:

**Beta** - Coeficiente de Correlação Parcial

**t** - Teste de hipóteses (coeficientes de regressão individuais)

**Sig t.** - Nível de Significância

**R**- Coeficiente de Correlação Múltipla

**R Square** - Coeficiente de Determinação Múltipla

**F**- Teste de Hipóteses (coeficientes de correlação múltipla)

**Sig. F**- Nível de Significância

As variáveis incluídas nesta análise têm a ver com "Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade" (**ADAPTAÇÃO**); " Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os colegas" (**COLEGAS**); "Motivação pessoal e profissional para a actividade docente" (**MOTIVAÇÃO**); "Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional" (**SATISFAÇÃO**)" e, por fim, a "Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar" (**REGRAS**) . O conjunto destas variáveis apresenta-se com um impacto positivo sobre a variável dependente, tal como se depreende da seguinte equação de regressão:

$$\text{DESEMPENHO PROFISSIONAL} = 26,749 + 0,363 (\text{ADAPTAÇÃO}) + 0,263 (\text{COLEGAS}) + 0,198 (\text{MOTIVAÇÃO}) + 0,148 (\text{SATISFAÇÃO}) + 0,015 (\text{REGRAS})$$

O valor de  $R^2=0,421$  significa que, pelo menos 42% da variação do **DESEMPENHO PROFISSIONAL** pode ser explicado pelo efeito destas cinco variáveis.

Separadamente, cada uma das variáveis apresenta igualmente uma associação significativa com o **DESEMPENHO PROFISSIONAL**, sendo a primeira a ser incluída com o valor mais elevado (Beta=0,363) "**Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade**" (**ADAPTAÇÃO**), o que parece querer significar que o acréscimo de uma unidade nesta variável provoca o aumento de 0,36 unidades no **DESEMPENHO PROFISSIONAL**.

Como segunda variável a ser incluída aparece a "**Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas**" (**COLEGAS**), cujo valor de Beta é de 0,263, o que quer significar que a alteração de uma unidade nesta variável vai desencadear o acréscimo de 0,26 unidades no **DESEMPENHO PROFISSIONAL**, relação que parece demonstrar o efeito positivo que os colegas detêm no desempenho de outros profissionais.

A variável "**Motivação pessoal e profissional para a actividade docente**" (**MOTIVAÇÃO**) surge com uma variável que possui um impacto positivo sobre o **DESEMPENHO PROFISSIONAL**, com um valor de Beta de 0,198, o que significa que a alteração de uma unidade nesta variável faz corresponder o acréscimo de 0,20 unidades no **DESEMPENHO PROFISSIONAL**.

Com um valor de Beta mais baixo (0,148) aparece a variável "**Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional**" (**SATISFAÇÃO**), com um impacto positivo sobre o **DESEMPENHO PROFISSIONAL** e cujo valor de Beta quer significar que o aumento de uma unidade desta variável provoca o acréscimo de 0,15 unidades no **DESEMPENHO PROFISSIONAL**. Desta relação sobressai o efeito positivo que a variável relativa à satisfação do docente provoca no desempenho profissional.

Por último, surge a variável "**Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar**" (**REGRAS**), que detém o valor mais baixo de Beta ( $=0,115$ ) e cujo valor parece querer significar que o aumento de uma unidade nesta variável provoca o acréscimo de 0,12 unidades no **DESEMPENHO PROFISSIONAL**. Este aspecto, tal como os anteriores, mantém uma relação positiva com os aspectos ligados ao **DESEMPENHO PROFISSIONAL** do docente.

Para além dos cinco factores incluídos nesta análise, existe um factor que não foi incluído, por estar pouco ou mesmo nada associado com o **DESEMPENHO PROFISSIONAL**: "**Existência de apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias**" (**SUPERIOR**). A sua não inclusão parece querer indicar que este factor não exerce uma tão significativa influência quanto a dos outros cinco factores.

Relativamente aos Factores Obstaculizantes verificou-se que, em termos globais, detêm uma associação significativa ( $F=4,554$  e  $Sig.=0,034$ ) embora com um valor de R moderado (0,479), o que é manifesto em cinco factores: "**Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula.**" (**INDISCIP**); "**Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial**" (**INSUFICI**); "**Dificuldades do docente na relação pedagógica**" (**RELAÇÃO**); "**Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência**" (**FARTICUL**) e "**Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente**" (**DESMOTIV**) (**QUADRO V. 33**).

**QUADRO V. 33 - Análise da relação entre os Factores Obstaculizantes e o Desempenho Profissional**

Variável Dependente	Variável Independente	Beta	T	Sig.	R	R Square	F Chang	Sig.
<b>DESEMPENHO PROFISSIONAL</b>	<b>INDISCIP</b>	-0.541	-9.478	0.000	0.622	0.387	5.178	0.024
	<b>INSUFICI</b>	-0.188	-3.183	0.000				
	<b>RELAÇÃO</b>	-0.225	-3.767	0.002				
	<b>FARTICUL</b>	-0.149	-2.451	0.015				
	<b>DESMOTIV</b>	-0.134	-2.275	0.024				

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

Legenda:

**Beta** - Coeficiente de Correlação Parcial

**t** - Teste de hipóteses (coeficientes de regressão individuais)

**Sig t** - Nível de Significância

**R**- Coeficiente de Correlação Múltipla

**R Square** - Coeficiente de Determinação Múltipla

**F**- Teste de Hipóteses (coeficientes de correlação múltipla)

**Sig. F**- Nível de Significância

A totalidade destes factores apresenta-se com um impacto negativo e, de acordo com o valor de  $R^2=0,387$ , cerca de 39% da variação do **DESEMPENHO PROFISSIONAL** é explicada pelo efeito destes cinco factores, tal como se constata na equação de regressão:

$$\text{DESEMPENHO PROFISSIONAL} = 10,697 - 0,541 (\text{INDISCIPL}) - 0,188 (\text{INSUFICI}) - 0,225 (\text{RELAÇÃO}) - 0,149 (\text{FARTICUL}) - 0,134 (\text{DESMOTIV})$$

Se se atender a cada uma dessas variáveis, verifica-se que todas estão significativamente relacionadas com o **DESEMPENHO PROFISSIONAL**. A primeira variável a ser incluída tem a ver com as "**Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula**" (**INDISCIPL**), com um valor de coeficiente de correlação parcial considerado moderado, ou seja, o valor de Beta é igual a -0,541, o que significa que o aumento de uma unidade nesta variável provoca o decréscimo de 0,54 unidades no **DESEMPENHO PROFISSIONAL**.

A segunda variável a ser incluída nesta análise tem a ver com a "**Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial**" (**INSUFICI**) cujo valor do coeficiente de correlação parcial é baixo (Beta=-0,188) o que revela que a alteração de uma unidade nessa variável vai desencadear a diminuição de 0,18 unidades no **DESEMPENHO PROFISSIONAL**.

Em terceiro lugar, surge a variável respeitante a "**Dificuldades do docente na relação pedagógica**" (**RELAÇÃO**) cujo valor do coeficiente de correlação parcial (Beta=-0,225) quer evidenciar que o acréscimo de uma unidade nesta variável provoca a diminuição de 0,22 unidades no **DESEMPENHO PROFISSIONAL**.

A variável "**Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência**" (**FARTICUL**) apresenta um coeficiente de correlação parcial muito baixo (Beta=-0,149), ou seja, o acréscimo de uma unidade, nesta variável, origina a diminuição de 0,15 unidades no **DESEMPENHO PROFISSIONAL**.

Com o valor do coeficiente de correlação parcial mais baixo surge a variável "**Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente**" (**DESMOTIV**), cujo valor de Beta é de -0,134, revelando que a alteração de uma unidade provoca a diminuição de 0,13 unidades no **DESEMPENHO PROFISSIONAL**.

Parece poder concluir-se que há uma relação (associação) entre estes quatro Factores Obstaculizantes e o **DESEMPENHO PROFISSIONAL**, ou seja, há uma relação inversa entre as dificuldades sentidas e o modo como decorre o desempenho profissional, situando-se essas dificuldades a nível da gestão das situações de indisciplina, da insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial, das dificuldades inerentes à relação pedagógica, da insuficiente articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência e ainda os sentimentos de desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente.

Dentre os dez Factores Obstaculizantes que haviam sido identificados, neste estudo, foram excluídos por esta análise cinco deles que parecem ter uma fraca ou até nenhuma associação com o **DESEMPENHO PROFISSIONAL** e que têm a ver com: "**Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial**" (**PEDAGÓGI**); "**Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso**" (**TEORIA**); "**Mal-estar docente decorrente da actividade profissional**" (**MALESTAR**); "**Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares**" (**CURRICUL**) e, por fim, a "**Falta de formação para o desempenho de funções e cargos específicos ( direcção e gestão, concepção e implementação de projectos, aspectos legislativos e burocráticos...)**" (**CARGOS**).

Decorridos todos os procedimentos inerentes ao cálculo da Regressão Linear Múltipla, no que concerne à relação (associação) entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes e a inserção sócio-profissional, parece oportuno que se proceda a uma pequena síntese, no sentido de melhor se compreender o tipo de relação que se estabelece.

**A – A análise da relação entre os Factores Facilitadores e os Aspectos Relevantes da Inserção Sócio-Profissional** permitiu revelar a existência de uma associação, em termos globais, de forma significativa e com uma correlação alta ( $R=0,884$ ) com cinco Factores Facilitadores e em que todos eles apresentam impacto positivo (**COLEGAS**; **REGRAS**; **ADAPTAÇA**; **MOTIVAÇÃ**; **SATISFAÇ**).

A percepção da inserção está, deste modo, alicerçada em cinco variáveis e, de acordo com o valor de  $R^2=0,782$ , pode afirmar-se que 78% da variação da percepção da inserção é



explicada através destas cinco variáveis. Se se considerar cada um destes factores, separadamente, também se constata que estão significativamente associados com a percepção dos aspectos relevantes da inserção sócio-profissional.

Por outro lado, dentre o conjunto de Factores Facilitadores, denota-se a existência de um que não foi sequer incluído na análise da regressão linear múltipla, o que é indiciador de fraca associação ou até da ausência de associação (SUPERIOR).

**B – A análise da relação entre os Factores Obstaculizantes e os Aspectos Relevantes da Inserção Sócio-Profissional** denunciou, em termos globais, a existência de uma associação significativa embora moderada ( $R=0,406$ ) entre a inserção e três dos Factores Obstaculizantes (TEORIA; PEDAGÓGI; MALESTAR).

Estas variáveis detêm um valor negativo, o que significa que têm impacto negativo sobre a inserção sócio-profissional e cujo valor de  $R^2$ , igual a 0,165, pretende revelar que, pelo menos, 17% da variação da inserção é explicada pelo efeito destas três variáveis. Se se atender a cada uma das variáveis, por si só, constata-se, igualmente, a existência de uma associação significativa face à inserção.

Desta análise da regressão linear múltipla, foram excluídos sete dos factores, por não possuírem qualquer tipo de associação, ou por deterem, eventualmente, uma associação mínima com a inserção (FARTICUL; INSUFICI; RELAÇÃO; INDISCIP; DESMOTIV; CURRICUL; CARGOS).

**C – A análise da relação entre os Factores Facilitadores e a TRANSIÇÃO** possibilitou identificar a existência de uma associação, em termos globais e de forma significativa, com quatro dos Factores Facilitadores (COLEGAS; ADAPTAÇÃ; REGRAS; SATISFAÇ).

O tipo de associação que se estabelece entre a TRANSIÇÃO e os Factores Facilitadores é referenciada pelo valor de  $R^2=0,341$ , o que significa que, pelo menos, 34,1% da variação da TRANSIÇÃO é explicada pelo efeito destes quatro factores.

Se se considerar cada um dos factores, de per si, verifica-se, igualmente, a existência de uma associação significativa. Por explicar ficaram dois factores que foram expugnados desta análise por não possuírem sequer uma associação mínima (SUPERIOR; MOTIVAÇÃ).

**D – A análise da relação entre os Factores Obstaculizantes e a TRANSIÇÃO** revelou que existe uma associação, em termos globais e de forma significativa, embora com uma associação moderada ( $R=0,509$ ) com quatro dos Factores Obstaculizantes (INSUFICI; INDISCIP; RELAÇÃO; CURRICUL).

Embora o tipo de associação seja justificada através destes quatro Factores Obstaculizantes, a percentagem da variação explicada pelo efeito destes factores, por apresentar um  $R^2=0,259$ , evidencia um valor relativamente baixo.

Se se considerar cada um dos factores, de per si, denota-se, igualmente, a existência de uma associação significativa. De fora desta análise ficaram seis factores, o que significa que detêm uma muito fraca ou até nula associação (FARTICUL; PEDAGÓGI; TEORIA; DESMOTIV; MALESTAR; CARGOS).

**E – A análise da relação entre os Factores Facilitadores e o DESEMPENHO PROFISSIONAL** evidenciou a existência de uma associação significativa, embora moderada ( $R=0,649$ ) entre o desempenho profissional e cinco dos Factores Facilitadores (ADAPTAÇÃ; COLEGAS; MOTIVAÇÃ; SATISFAÇ; REGRAS). O conjunto destas variáveis apresenta-se com um impacto positivo e cujo valor de  $R^2=0,421$  significa que, pelo menos, 42% da variação do desempenho profissional pode ser explicado pelo efeito destas cinco variáveis.

Separadamente, cada uma das variáveis apresenta, igualmente, uma associação significativa. Para além dos cinco factores incluídos nesta análise, existe um factor que não foi incluído, por estar pouco ou mesmo nada associado com o desempenho profissional (SUPERIOR).

**F – A análise da relação entre os Factores Obstaculizantes e o DESEMPENHO PROFISSIONAL** permitiu verificar que, em termos globais, há uma associação significativa, embora com um valor de  $R$  moderado ( $0,479$ ), com cinco dos factores (INDISCIP; INSUFICI; RELAÇÃO; FARTICUL; DESMOTIV).

O conjunto destas variáveis detém um impacto negativo, o que quer significar que há uma relação inversa entre as dificuldades sentidas pelo docente e o modo como decorre o seu desempenho profissional. O valor de  $R^2$ , por ser igual a  $0,387$ , quer significar que, pelo

menos 39% da variação do desempenho profissional é explicado pelo efeito destes cinco factores.

Se se atender a cada uma dessas variáveis, de per si, verifica-se que todas apresentam uma associação significativa. Dentre os dez Factores Obstaculizantes, foram expurgados, por esta análise, cinco deles por deterem uma muito fraca ou até nenhuma associação com o desempenho profissional (PEDAGÓGI; TEORIA; MALESTAR; CURRICUL; CARGOS).

#### **V.4 – COMPARAÇÃO DOS VALORES MÉDIOS DAS MEDIDAS FACILITADORAS DA INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL: SUA IMPORTÂNCIA RELATIVA**

Tendo como principal referência dar cumprimento ao objectivo **“Identificar as Medidas Facilitadoras da inserção sócio-profissional e as áreas em que se inserem, no caso dos professores principiantes, ao longo do primeiro ano de actividade profissional, a partir das perspectivas dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de serviço”**, impunha-se que se indagasse, num primeiro momento, da importância relativa das medidas preconizadas para uma adequada inserção e, numa segunda fase, se procedesse à identificação das medidas sugeridas pelos próprios inquiridos, através de uma questão aberta destinada para o efeito (P97). Deste modo, recorreu-se, inicialmente, ao cálculo estatístico do teste não paramétrico: Teste de Friedman, cujo procedimento estatístico possibilita comparar e ordenar os valores dos factores, através do cálculo dos seus valores médios. No caso de não haver diferenças entre os factores, esses valores de ordem médios são iguais, o que não sucedeu, neste caso concreto, dado que surgem valores médios diferentes para cada um dos aspectos referenciados.

O procedimento estatístico do Teste de Friedman permite comparar mais do que duas médias e cada variável pode ser classificada numa escala de nível, com a ordenação dessas variáveis, dado que este Teste se baseia *“nas ordens de cada caso, comparando as pontuações médias de cada variável”* (Pestana e Gageiro, 1998:268).

Constatou-se existir um valor de qui-quadrado de 375,401 e um nível de significância de 0,000, revelando, deste modo, que existem diferenças globais entre os vários indicadores, o que equivale a dizer que a importância relativa das Medidas difere significativamente entre si (QUADRO V. 34).

**QUADRO V. 34 - Comparação dos Valores Médios das "Medidas Facilitadoras da Inserção"**

<b>N</b>	<b>217</b>
<b>Chi-square</b>	<b>375.401</b>
<b>Df</b>	<b>11</b>
<b>Asymp. Sig.</b>	<b>0.000</b>

Teste de Friedman

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

A partir do procedimento estatístico do teste de Friedman, obtiveram-se os valores médios de cada um dos factores, o que permite estabelecer o respectivo ranking das Medidas preconizadas para uma mais adequada inserção sócio-profissional (ANEXO 18).

A partir dessa análise, constatou-se que a Medida preconizada para uma adequada inserção sócio-profissional, com o valor médio mais elevado (9,05), tem a ver com **"Os colegas são um importante contributo para a integração dos professores/educadores que, pela primeira vez, exercem funções docentes."** (ANEXO 18)..

Parece importante referir, igualmente, que a referência aos colegas já havia surgido, anteriormente, como o Factor Facilitador de maior importância, designado por "Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento com os colegas" (COLEGAS) já que detinha o valor mais elevado (6,81), em termos da sua importância relativa.

A Medida que é referenciada com o valor imediatamente a seguir (7,62) indica que **"Os professores/educadores devem ter, na instituição onde leccionam, espaços próprios de trabalho e reflexão, de forma cooperada, sobre a sua prática pedagógica."** que, de algum modo, se encontra relacionado com o apoio e relacionamento com os colegas, parecendo revelar o seu importante contributo para a inserção sócio-profissional (ANEXO 18).

Com um valor muito próximo (7,50), surge a Medida relativa a **"As Escolas de Formação Inicial devem privilegiar uma maior articulação entre o perfil profissional e os conteúdos curriculares das disciplinas do Curso."**, que evidencia a necessidade de uma maior articulação entre o exercício da docência e a estruturação curricular do Curso de Formação Inicial, seguindo-se o item relativo a **"A Formação Inicial deve dar mais atenção ao ensino dos aspectos legislativos, administrativos, burocráticos relacionados com a docência."**, cujo valor médio obtido pelo Teste de Friedman é de 7,32 (ANEXO 18).

Esta Medida parece também encontrar justificação nas respostas dadas pelos inquiridos, na dimensão relativa à Formação Inicial (P24) sobre se a Formação Inicial aborda os aspectos administrativos, legislativos e burocráticos relacionados com a docência, em que a quase totalidade dos inquiridos (91,1%) manifestou a sua discordância, face a 8,4% de concordância.

A Medida que incide em **"A Formação Inicial deve conter um período de tempo mais alargado de Práticas Pedagógicas (Estágio)"** surge a seguir, com um valor de 6,53, aspecto que, na análise estatística descritiva, mereceu, da parte dos inquiridos, um valor percentual bastante elevado, ou seja, 91,9% de concordância comparativamente a 8% de discordância, por parte dos inquiridos (ANEXO 18).

Para além destas Medidas, parece ainda importante referenciar o aspecto relativo a **"Cada Escola de Formação Inicial deve estabelecer protocolos de cooperação e acompanhamento com as Escolas/Jardins de Infância da sua região onde se encontram a leccionar docentes, no primeiro ano de actividade profissional"** com um valor médio de 6,39, indiciando, de certa forma, que os docentes, para além do contributo dos colegas na instituição onde leccionam, defendem a existência de protocolos de cooperação com as instituições de Formação Inicial, apesar de entenderem que esse acompanhamento não deve estar, exclusivamente, a cargo da Escola de Formação Inicial. Nesse sentido, revela-se a Medida que preconiza que **"Cada Escola de Formação Inicial deve assumir a exclusiva responsabilidade, em cada região, pelo apoio e acompanhamento dos professores/educadores, no primeiro ano de carreira"**, visto ocupar o valor mais baixo (5,07), no ranking revelado pelo Teste de Friedman.

Curiosamente, este valor está imediatamente antecedido do referente à Medida **"As Escolas de Formação Inicial devem acompanhar os seus ex-alunos, durante o primeiro ano em que são professores/educadores"** (5,30), o que, por um lado, é denunciador da importante papel atribuído às escolas de Formação Inicial no apoio e acompanhamento dos docentes que iniciam funções docentes, embora, por outro lado, não lhes seja reconhecida a exclusividade dessa tarefa (ANEXO 18).

A ocupar o valor de 6,09 no ranking, logo a seguir à Medida referente ao estabelecimento de protocolos de cooperação, vem a Medida relativa a **"As Escolas devem auscultar os seus ex-alunos em exercício, antes de procederem à reestruturação dos Planos Curriculares dos Cursos que ministram"**, o que, de algum modo, parece estar relacionado com as Medidas anteriormente referenciadas, pelo apelo que faz à ligação com a Escola de Formação Inicial (ANEXO 18).

Com valores mais baixos, aparecem as Medidas que preconizam a promoção de encontros periódicos com os seus ex-alunos (5,93), seguindo-se a necessidade de estabelecer um programa de integração e acompanhamento destinado aos docentes, no primeiro ano de actividade docente (5,79). A criação da figura do supervisor pedagógico (tutor) destinado a apoiar os docentes que iniciam funções docentes surge, em termos de importância relativa, com um valor de 5,40, a que se segue, a necessidade de apoio e acompanhamento destinado aos professores principiantes, por parte das escolas de formação inicial (5,30) e, por fim, a Medida que preconiza que cada instituição de ensino superior deve assumir a exclusiva responsabilidade, em cada região, pelo apoio e acompanhamento dos professores, no primeiro ano de carreira (5,07) (ANEXO 18).

Após o escalonamento, por ordem dos seus valores médios, das Medidas Facilitadoras da inserção sócio-profissional, parece justificar-se que se apresente, resumidamente, as três Medidas que atingiram os valores médios mais elevados:

**A – "Os colegas são um importante contributo para a integração dos professores/educadores que, pela primeira vez, exercem funções docentes"**, cujo valor médio é de 9,05. Esta Medida parece entroncar, de algum modo, no Factor Facilitador que

aponta, igualmente, o apoio e o relacionamento com os colegas como o factor de maior importância relativa.

**B – "Os professores/educadores devem ter, na instituição onde leccionam, espaços próprios de trabalho e reflexão, de forma cooperada, sobre a sua prática pedagógica",** com um valor médio de 7,62, o que, de certo modo, se encontra relacionado com o apoio e relacionamento com os colegas, parecendo revelar o seu importante contributo para a inserção sócio-profissional.

**C – "As Escolas de Formação Inicial devem privilegiar uma maior articulação entre o perfil profissional e os conteúdos curriculares das disciplinas do Curso",** cujo valor médio é de 7,50, o que vem revelar a necessidade de uma maior articulação entre a estruturação curricular do Curso de Formação Inicial e o exercício da docência.

## **V.5 – MEDIDAS PROPOSTAS PELOS DOCENTES PARA FACILITAR A INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL**

Tendo em atenção o seguinte objectivo **"Identificar as Medidas Facilitadoras da inserção sócio-profissional e as áreas em que se inserem, no caso dos professores principiantes, ao longo do primeiro ano de actividade profissional, a partir das perspectivas dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de serviço"**, confrontou-se cada inquirido com uma questão aberta (P97): **"Indique as Medidas que deveriam ser tomadas para melhorar a integração/inserção dos docentes que iniciam a sua carreira profissional?"**, a qual obteve uma taxa de resposta de 79%.

Com esta questão aberta que se segue a um conjunto de 12 itens (P85 a P96) que incidem em Medidas consideradas como facilitadoras do processo de inserção sócio-profissional, pretende-se que cada inquirido, ao ser questionado, proponha, com toda a liberdade e espontaneidade possíveis, outras Medidas que julgue pertinentes para a melhoria da inserção sócio-profissional.

Após a obtenção dessas respostas, utilizou-se como técnica fundamental de tratamento e exploração dos dados recolhidos, a análise de conteúdo, procedimento pelo qual os dados brutos são transformados, de modo sistemático, e agregados em unidades, o que vai permitir uma descrição exacta das características pertinentes do seu conteúdo.

Neste estudo, a análise de conteúdo processou-se em torno dos três pólos cronológicos: a pré-análise, constituída por uma leitura do conjunto completo dos dados; a exploração do material que consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas e, por fim, o tratamento dos resultados, bem como a inferência e a interpretação em que, para não correr o risco de desperdiçar informação, foram respeitados os princípios da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade e fidelidade e produtividade (Bardin, 1979).

Refere-se a propósito que o princípio da exclusão mútua pretende evitar que o mesmo elemento seja susceptível de ser classificado em mais do que uma categoria; a homogeneidade refere-se à preocupação do investigador em definir as várias categorias utilizando sempre o mesmo princípio de classificação; a pertinência versa a adaptação da categoria ao material recolhido e ao quadro teórico definido, enquanto que a objectividade e a fidelidade pretendem limitar, ao máximo, a subjectividade inerente aos juízos do investigador, na criação das categorias e na classificação das unidades de sentido. Por fim, a produtividade respeita ao fornecimento de resultados *“férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos”* (Bardin, 1979:121).

A fase de pré-análise decorre da organização dos dados, daí que se tivesse procedido, num primeiro momento, à transcrição, na íntegra, de todas as respostas, o que permitiu um primeiro "banho de leitura" em torno do corpus, ou seja, de todo o material recolhido, dado que

*"se o material a analisar foi produzido com vista à pesquisa que o analista se propõe realizar, então, geralmente o corpus da análise é constituído por todo o material"* (Vala, 1986: 109)

Por sua vez, a fase de codificação corresponde a *“uma transformação dos dados brutos do texto”* (Bardin, 1979:103), de forma a tornar compreensível o conteúdo e as intenções do respondente, enquanto que a categorização tem como principal objectivo *“fornecer, por*



*condensação, uma representação simplificada dos dados brutos*” (Bardin, 1979:119), de modo a que as categorias se constituam como um meio de classificar os dados recolhidos.

Assim, num primeiro momento, procedeu-se ao mergulhar na informação, a que se seguiu uma fase de leitura e análise mais reflectida, o que, tendo em conta, os referenciais teóricos já existentes e as áreas de abordagem pré-definidas, veio culminar, num terceiro momento e, por aproximações sucessivas, na formulação de um plano de categorias e subcategorias, dado que a análise de conteúdo se baseia na elementar operação de classificação e categorização (Vala, 1986).

O conteúdo das respostas dadas pelos inquiridos foram sendo, sucessivamente, integradas em categorias, consideradas como elementos chave na análise de conteúdo que *“visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação”* (Vala, 1986: 110). Este processo de categorização implica que se atribua significado a partes do discurso, procedimento este que pode ser desencadeado a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação das duas situações, embora também se preconize que *“quando um investigador decide logo no início da investigação as categorias com que quer trabalhar, há sempre o risco de ser parcial”* (Bell, 1997:97). Por sua vez, a inclusão desses segmentos de texto faz-se através dos vários indicadores cujo agrupamento constitui e define uma subcategoria. A criação de categorias e subcategorias constitui um meio de simplificar a informação recolhida, dada a constituição de agrupamentos, em que cada um deles incorpora as respostas que se assemelham em termos de conteúdo

*“The object is then to try to develop a smallish set of categories (say eight or ten) into which these responses can be sorted (...) and try to ensure that the coding categories are such that a minimum of relevant information is lost.”* (Robson, 1993:253)

Trata-se de um processo lento, moroso e que requer bastante cuidado, no sentido de reduzir ao máximo o carácter de subjectividade evitando que se perca informação relevante, em relação às respostas dadas pelos inquiridos. Não se procedeu à contagem de frequências, dado que cada inquirido fez referência, em cada resposta, a aspectos diversos, para além de que *“uma análise de conteúdo não implica necessariamente quantificação.”* (Vala, 1986:117).

A análise de conteúdo possibilitou a criação de Categorias que consubstanciam concepções mais gerais, por sua vez, englobadoras de concepções mais específicas, ou seja, de Subcategorias que resultam de um conjunto de indicadores, a que correspondem os excertos das respostas. Deste modo, foram identificadas as seguintes Categorias (**QUADRO V.35**):

- **Formação Inicial**
- **Conhecimentos e Desempenho Profissional**
- **Acompanhamento e Apoio Profissional**
- **Adaptação ao ensino e ao Meio/Comunidade**
- **Relações Sociais**
- **Área Sócio – emocional**

A Categoria da **Formação Inicial** abrange um conjunto de Subcategorias que incidem mais directamente nos aspectos relacionados com a estruturação do Plano Curricular do Curso, a prática pedagógica (estágio), a relação entre a teoria e a prática, a transição da situação de aluno para docente e a articulação entre a Formação Inicial e a docência (**QUADRO V.35**).

Das medidas preconizadas pelos inquiridos ressalta a necessidade de uma maior articulação entre os Planos Curriculares das disciplinas de cada Curso, o que, em termos gerais, equivale a uma exigência de se proceder à reestruturação desses Cursos e a uma maior adequação do “aprendido” relativamente às necessidades reais da vida docente.

A situação de prática pedagógica (estágio) é descrita como uma situação “artificial” e desligada da realidade, situando-se num patamar inferior comparativamente aos conhecimentos teóricos, pelo que são apontadas medidas que preconizam o seu prolongamento no tempo, um maior investimento nesta área e uma mais adequada articulação com as necessidades que o profissional tem de enfrentar, no futuro, cuja *“realidade é bem mais dura”* da que se vive enquanto aluno.

Outra das medidas defendidas pelos inquiridos prende-se com a necessidade de articular os conhecimentos teóricos e a experiência prática pela relação dialéctica que sempre deve presidir entre os saberes teóricos e o saber-fazer.

A Formação Inicial surge, em termos gerais, com bastantes lacunas, a nível da formação sobre os aspectos legislativos, burocráticos e administrativos da profissão docente, bem

como o desempenho de cargos, a Educação Especial e o Ensino Recorrente, sendo recomendado pelos inquiridos um maior investimento, nestas áreas.

Veja-se mais em pormenor cada uma destas Subcategorias acompanhadas dos respectivos indicadores, ou seja, de excertos das respostas dadas pelos inquiridos:

- ◆ **Estruturação do Plano Curricular do Curso**
  - “Deve haver maior articulação entre os conteúdos das várias disciplinas do Curso.”
  - “A reestruturação dos currículos deve ser feita quanto antes, focando aspectos que contribuam para uma melhor adaptação/integração do jovem professor e mais adaptados à realidade da docência.”
  - “As disciplinas são pouco importantes a nível de conteúdos e abordam aspectos teóricos que nunca vão servir para ensinar.”
  
- ◆ **Prática Pedagógica (estágio)**
  - “A prática pedagógica deveria ter maior duração pois só com a prática se adquire experiência.”
  - “O aluno estagiário deverá ter uma prática mais de acordo com a realidade escolar.”
  - “Deve aumentar o tempo de prática pois os Cursos falham por não nos ensinarem “como” se deve ensinar.”
  
- ◆ **Relação entre a teoria e a prática**
  - “Há que rentabilizar o tempo do Curso com menos teoria e mais prática.”
  - “O curso é fundamentalmente teórico descurando a prática que é o mais importante.”
  - “Deve ser invertida a situação generalizada dos aspectos teóricos predominarem sobre os aspectos práticos.”
  
- ◆ **Transição da situação de aluno para docente**
  - “Passar de aluno para professor é sempre uma situação desconhecida e, como tal, assusta e intimidada.”
  - “O ter de enfrentar alunos, gerir situações de sala de aula, manter a disciplina e estabelecer boa relação pedagógica é muito complicado e a formação para a mudança de aluno para professor não está bem adequada.”
  - “O ano probatório que está legislado e que, com a sua implementação, ajudaria à transição para se ser professor, afinal não passa do papel.”

◆ **Articulação entre a Formação Inicial e a docência**

- “Se a Formação Inicial fizesse a sua tarefa bem feita, os docentes sentiriam menos dificuldades, mas infelizmente não é isso que acontece e eu penso que essas dificuldades são derivadas das lacunas da Formação Inicial.”
- “Há que adaptar mais as disciplinas ao que vamos ter de ensinar pois os programas incidem em coisas que nunca vamos ensinar aos nossos alunos.”
- “A formação que tive, em termos científicos foi relativamente boa, no entanto, há uma grande lacuna no Curso que é o de não preparar os seus alunos em termos práticos para a profissão futura.”

A Categoria relativa ao **Conhecimento e Desempenho Profissional** inclui as Subcategorias referentes a aspectos mais directamente relacionados com os conhecimentos e competências profissionais e também com o desempenho profissional, em contexto de Escola e de sala de aula, ou seja, esta Categoria engloba as Subcategorias relativas à gestão dos conteúdos curriculares, ao desempenho de cargos, à formação em contexto escolar e à frequência de acções de Formação contínua (**QUADRO V.35**).

A formação em contexto escolar, para resolução dos problemas concretos do quotidiano profissional, entre pares, constitui-se, igualmente, como uma das medidas preconizadas para aumentar o conhecimento e o desenvolvimento profissional.

Às Escolas de Formação Inicial, como entidades formadoras, está reservado um importante papel, que deverá ser quanto antes (re)assumido, face à necessidade de formação dos professores principiantes que se encontram numa situação de transição entre a formação inicial e a vida profissional. Este acompanhamento seria uma oportunidade única e, por excelência, para que estas instituições pudessem usufruir de uma percepção mais real e fundamentada do modo como decorre o início da actividade docente.

Veja-se mais em pormenor cada uma destas Subcategorias e respectivos indicadores, a que correspondem excertos de respostas:

◆ **Gestão dos conteúdos curriculares**

- “Senti-me perdida porque desconhecia a maior parte dos conteúdos curriculares que tinha de ensinar aos meus alunos e demorava muito tempo a estudá-los e a preparar as aulas.”
- “As Escolas de Formação Inicial deveriam ensinar “como” abordar os conteúdos curriculares, quer no primeiro quer no segundo ciclo. Estas faltas de conhecimento eram colmatadas com o estudo e a preparação pessoal”.
- “Um professor sai sem qualquer preparação em relação aos conteúdos que deve ensinar nos primeiros anos de escolaridade, não tem bases para ensinar os seus alunos.”

◆ **Desempenho de cargos**

- “Não temos conhecimentos para desempenhar cargos, no primeiro ano foi-me dada uma direcção de Turma e eu não sabia o que isso era. Tive que aprender por mim própria.”
- “O desempenho de cargos aprende-se com o tempo, na prática e com a ajuda dos colegas mais velhos, já que a Escola de Formação Inicial nada fez, nesse sentido.”
- “Deve conhecer-se melhor as funções próprias dos cargos que um professor tem de vir a desempenhar. Essa aprendizagem é por nossa conta.”

◆ **Formação por iniciativa própria**

- “As lacunas e dificuldades sentidas pelos docentes em início de carreira devem ser superados por si próprio, com muito trabalho e investigação, já que a educação permanente deve ser uma constante na actividade profissional.”
- “A realidade é bem mais dura do que aquilo que nos é ensinado. Resta-nos aprender por nós próprios e essa sim é a verdadeira aprendizagem.”
- “Há que combater a fraca formação pessoal e pedagógica com a auto-formação e a participação em seminários, colóquios, conferências, pois o que a escola nos ensinou é uma ínfima parte do que há para aprender.”

◆ **Formação em contexto escolar**

- “Devia haver acções de formação, nas próprias escolas, por parte dos colegas mais velhos ou de especialistas convidados.”
- “Devia haver reuniões periódicas onde cada docente pudesse expor as suas dificuldades/êxitos e onde se fizesse formação de uns para os outros.”
- “As Escolas de Formação Inicial de cada região deveriam deslocar-se às Escolas para fazer formação aos professores que iniciam a carreira.”

◆ **Frequência de Acções de Formação Contínua**

- “As Acções de Formação Contínua é que me têm ensinado muita coisa e me têm ajudado a resolver algumas das minhas dificuldades.”
- “Devia haver Acções de Formação Contínua para os que iniciam funções docentes e isso ajudava com certeza a resolver muitos dos seus problemas.”
- “As Acções de Formação excluem os mais novos com o argumento de que ainda não têm necessidade de formação, o que não é verdade, eles têm é problemas para resolver que os mais velhos já resolveram.”

A Categoria relativa ao “**Acompanhamento e Apoio Profissional**” pretende agrupar os aspectos mais directamente relacionados com as várias situações de apoio e acompanhamento prestados ao docente, no momento em que inicia as suas actividades docentes. Engloba as Subcategorias relativas ao apoio a prestar pelas Escolas de Formação Inicial, a cooperação entre pares, os projectos de cooperação interinstitucional e outros apoios (**QUADRO V. 35**).

Pelos inquiridos, é reconhecido o importante papel que as instituições de Formação Inicial podem desempenhar no apoio e acompanhamento profissional, mantendo-se o elo de ligação com os ex-alunos, sobretudo, no primeiro ano de vida docente. A cooperação entre colegas é outra das medidas preconizadas, sendo sugerida a criação da figura do supervisor na instituição escolar através de um professor mais velho, embora sem qualquer carácter de avaliação.

Os Órgãos de gestão são, igualmente, encarados como meios importantes na prestação do apoio e acompanhamento, tal como os projectos de cooperação interinstitucional, sob a forma de parcerias e envolvendo, sempre que possível, as Escolas de Formação Inicial.

Veja-se as Subcategorias acompanhadas dos respectivos indicadores a que correspondem os seguintes excertos das respostas:

◆ **Apoios por parte da Escola de Formação Inicial**

- “Acho que seria importante, por parte das Escolas Superiores de Educação, um acompanhamento aos seus ex-alunos e até defendo a promoção de encontros periódicos.”
- “Devia haver um contacto directo entre a Escola onde o aluno tirou o Curso e a instituição onde ele está a leccionar.”

- “Na minha opinião, penso que, após terminado o Curso, os ex-alunos deveriam poder manter um contacto de um ano com um orientador de Curso, de forma a combater as lacunas existentes.”

◆ **Cooperação entre pares**

- “Em cada Escola, deve haver espaços de reflexão onde os professores se juntem para trocas de experiências e para que possam expor as suas dificuldades sem medos e sem críticas.”

- “Em cada Escola devia ser criada a figura do supervisor, um professor responsável pela integração dos novos que chegam e, sobretudo, dos que iniciam a função docente, acompanhando-os e ajudando-os, mas sem qualquer carácter de avaliação.”

- “Nos Órgãos de gestão, devia haver um responsável destinado a acompanhar a adaptação/integração profissional dos docentes, principalmente nos agrupamentos de escolas.”

◆ **Projectos de cooperação interinstitucional**

- “Devem ser elaborados projectos de cooperação com outras escolas, quer ao nível dos professores quer dos alunos, pois todos teríamos a beneficiar e ajudar-nos-íamos mutuamente.”

- “Devia haver contactos com outras escolas para desenvolvimento de projectos que envolvessem os vários profissionais, como meio de apoio.”

- “Desenvolver um trabalho de parceria/cooperação entre as Escolas de Formação Inicial e cada uma das Escolas para orientarem o professor que inicia funções docentes.”

◆ **Outros Apoios**

- “Deveria haver um gabinete de apoio e acompanhamento com recepção de sugestões e reclamações, em cada agrupamento escolar.”

- “Criação de espaços de apoio psicológico, pedagógico e profissional.”

- “Aumentar o apoio prestado pelos Sindicatos, sobretudo, para os mais novos.”

- “As autarquias locais podem desempenhar um importante papel no apoio aos novos professores.”

A Categoria **Adaptação ao Ensino e ao Meio/Comunidade** integra as Subcategorias que referenciam mais explicitamente as situações de adaptação quer à instituição de ensino onde o docente lecciona, quer à situação de sala de aula quer ainda ao Meio/Comunidade,

ou seja, agrega as Subcategorias referentes a: adaptação à instituição escolar, às situações de ensino em sala de aula e ainda ao Meio em que a escola se insere (**QUADRO V. 35**).

As medidas preconizadas pelos inquiridos inscrevem-se na necessidade de mudança das condições de trabalho, face à constatação pessoal de que as piores turmas e os horários menos “apetecíveis” são entregues aos mais novos, situação que deve ser ponderada e invertida.

Sugere-se, igualmente, a criação de Centros de Apoio a docentes, em início de carreira, como meio de colmatar as dificuldades de adaptação que se colocam aos docentes que, deslocados da sua residência e família, se vêem a braços com muitas e diversificadas situações problemáticas.

A adaptação às situações de ensino envolve também dificuldades, a nível da gestão das situações de indisciplina, a falta de motivação dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e ainda a escassez de recursos logísticos e material didáctico. Além disso, a não colocação de docentes recém licenciados, em meios sócio-culturais de risco, é outra das medidas propostas, tal como devem ser evitadas as colocações destes docentes em locais de isolamento geográfico.

As Subcategorias e respectivos indicadores consubstanciados pelos excertos das respostas são as seguintes:

◆ **Adaptação à instituição escolar**

- “Não devem ser dadas aos novos professores as piores turmas, os piores horários, os alunos mais difíceis, uma vez que ainda não têm experiência. Quando chegam à escola, são sempre os últimos a escolher e a ficar com o que os outros não querem.”
- “Para uma melhor adaptação de todos há que estabelecer um maior contacto entre os profissionais que trabalham na mesma instituição, quer em reuniões de trabalho quer em encontros informais.”
- “Deve-se proceder à criação de Centros de Apoio a docentes em início de carreira, em cada Escola, para facilitar a adaptação desses profissionais.”

◆ **Adaptação às situações de ensino**

- “Os problemas de indisciplina dos alunos é que foram mais difíceis. Devia haver alguém na escola a quem recorrer.”



- “Foi mais difícil a adaptação à situação de lidar com crianças deficientes ou com grandes dificuldades de aprendizagem e que não acompanham o resto da turma.”
- “Os alunos desmotivados é que complicam mais as aulas. Deveria haver mais do que um professor na sala para ajudar a trabalhar com estes alunos.”

◆ **Adaptação ao Meio/Comunidade**

- “Por mim próprio fui descobrindo o Meio, além disso saía com os colegas, mas acho que deviam integrar melhor o professor mostrando-lhes a Comunidade a que a escola pertence.”
- “Se o professor leccionar na zona da sua residência, seria muito mais fácil a sua adaptação ao Meio.”
- “É de evitar a colocação dos docentes recém licenciados em meios sócio-culturais de risco, isolados, sem contactos frequentes com outros colegas.”

A Categoria designada **Relações Sociais** agrupa as Subcategorias relativas à percepção dos inquiridos sobre o clima humano que se vive na instituição de ensino, assim como todo o tipo de relacionamento com os diversos membros da comunidade educativa, ou seja, um conjunto de Subcategorias que referenciam a relação pedagógica, a relação com os colegas e a relação com os Órgãos de gestão (**QUADRO V. 35**).

Apesar do reconhecimento de dificuldades na gestão de situações educativas, a relação pedagógica é apontada, como um caso de sucesso, tal como o relacionamento com os colegas, que se constituem como o principal elo de ligação à escola, embora, por vezes, se sintam considerados pelos mais velhos ainda como alunos ou como professores muito inexperientes e “ambulantes”. É, igualmente, apontado o relacionamento positivo com os Órgãos de gestão, embora se preconize um estreitamento dessas relações e uma maior ajuda, a nível pedagógico. Veja-se mais em pormenor, as Subcategorias e respectivos indicadores consubstanciados pelos excertos das respostas:

◆ **Relação pedagógica**

- “Tenho sabido estabelecer boa relação pedagógica com os meus alunos, embora a indisciplina seja uma realidade nas nossas escolas e, por vezes, não sabemos como lidar com os problemas graves que se nos apresentam.”

- “É difícil saber como se deve agir na prática. Na situação de estágio, havia sempre alguém que resolvia as situações de indisciplina, mas a minha relação com os alunos é ótima.”

- “Muitas vezes, não se sabe se é melhor ser permissivo se autoritário, nem uma coisa nem outra resulta.”

◆ **Relações com os colegas**

- “São os colegas que nos dão a conhecer o modo de funcionamento da escola, bem como nos apresentam aos outros colegas e nos falam dos alunos, dos pais, dos funcionários e é sobretudo com eles que mais nos relacionamos.”

- “Apesar de ter tido um bom relacionamento com os meus colegas, acho que os mais velhos, por vezes, não dão valor ao trabalho dos mais novos.”

- “Apesar de reconhecer valor nos colegas para melhorar a nossa integração, por vezes, tratam-nos como inexperientes e como professores ambulantes.”

◆ **Relações com os Órgãos de Gestão**

- “Os Conselhos Executivos são muito receptivos aos novos alunos, mas só em termos burocráticos, devia haver maior ajuda, a nível pedagógico.”

- “É muito importante que haja um bom relacionamento com os Órgãos de gestão.”

- “Deve haver um relacionamento mais próximo entre os professores que acabam de chegar à escola e os que já lá estão a dirigi-la.”

A Categoria designada por **Área Sócio-Emocional** permite englobar um conjunto de Subcategorias que dizem respeito a aspectos do foro das emoções e dos sentimentos, como são as manifestações psíquicas decorrentes do relacionamento consigo próprio e com os outros, tendo sempre presente a componente pessoa no profissional e o profissional no ser pessoa. As Subcategorias mais directamente relacionadas com os aspectos das atitudes, sentimentos e emoções prendem-se com o bem-estar pessoal e profissional (sentimentos de alegria e prazer), as atitudes de interesse e empenhamento profissional e ainda os factores externos de (des)motivação (**QUADRO V.35**).

As medidas conducentes ao bem estar físico e psíquico da pessoa e do profissional merecem a atenção dos inquiridos, a par de um maior respeito social pela figura e pela função de professor. Do mesmo modo, a necessidade do professor leccionar na sua área de residência aparece como outra das medidas sugeridas, pela importância de que se reveste a

estabilidade pessoal e familiar e como forma de rentabilizar a mais valia do conhecimento do Meio e da sua realidade envolvente.

Apesar das frustrações e desilusões face a um sistema educativo com elevados déficits de empregabilidade e que não consegue absorver os detentores de cursos específicos para nele serem integrados, a vontade e o desejo de ensinar, o amor pelas crianças e pela profissão faz “sobreviver” os que nele ainda crêem.

As Subcategorias e respectivos indicadores a que correspondem os excertos das respostas dos inquiridos sustentam, de modo fundamentado, as considerações anteriormente feitas:

◆ **Bem-estar pessoal e profissional (sentimentos de alegria e prazer)**

- “Deve haver uma preocupação visível, por parte das várias entidades, com o bem-estar físico, psíquico e moral dos docentes, mas sobretudo dos que estão a iniciar a carreira.”
- “Os professores devem estar a leccionar perto da sua área de residência, para poder criar “raízes” na mesma escola com os alunos, colegas, funcionários e encarregados de educação, para poder rentabilizar o seu trabalho, aumentar o sucesso educativo e ter satisfação pessoal e profissional.”
- “Deverá haver mais respeito pela figura e pelo papel do professor, aceitando-se que o professor é um ser humano com formação e com sentimentos, que gosta de se sentir bem como pessoa e como profissional que é”.

◆ **Atitudes de interesse e empenhamento profissional**

- “Sou apaixonada pela educação e embora me tenha sentido desiludida e frustrada, por ter estado quatro meses à espera da minha inserção no mundo do trabalho, continuo com muita vontade de ensinar.”
- “Acabamos um Curso e deparamo-nos com falta de condições materiais, falta de apoios, trâmites administrativos que desconhecemos, turmas enormes, alunos desinteressados, profissão sem prestígio social, mas não perdemos o interesse e apaixonamo-nos pelas crianças.”
- “Perde-se o contacto com colegas e professores, está-se longe da família e dos amigos, depara-se-nos uma situação nova e desconhecida e que, como tal assusta e intimida, mas mesmo assim ganha-se força e sobrevive-se.”

◆ **Factores externos de (des)motivação**

- “Afinal tira-se um Curso e depois lançam-nos no desemprego. Deviam fechar as Escolas de Formação para não nos estarem a enganar.”
- “Devem ser criados mais lugares para colocação dos recém licenciados ou então diminuírem o número de alunos por turma.”
- “Devem ser urgentemente tomadas medidas contra o desemprego e devem ser tomadas medidas de respeito para com os professores que tanta falta fazem ao país.”

Após a abordagem relativamente pormenorizada das Medidas Facilitadoras da inserção sócio-profissional, parece justificar-se que se saliente, resumidamente, os seguintes aspectos (**QUADRO V.35**):

- A análise de conteúdo em torno das respostas dadas pelos inquiridos à questão aberta (P97) possibilitou a identificação de um conjunto de seis **Categorias**, de cariz mais abrangente, a partir das quais se definiram vinte e três **Subcategorias**, por seu turno, englobadoras de concepções mais restritas, alicerçadas nos **indicadores** que correspondem a excertos das respostas dos inquiridos.
- As Categorias definidas têm a ver com: **Formação Inicial; Conhecimentos e Desempenho Profissional; Acompanhamento e Apoio Profissional; Adaptação ao ensino e ao Meio/Comunidade; Relações Sociais; Área Sócio – emocional.**
- A Categoria da **Formação Inicial** abrange um conjunto de Subcategorias que se debruçam sobre aspectos que giram em torno da formação inicial e da estruturação curricular de cada curso. As Subcategorias que se prendem com a Formação Inicial são: **Estruturação do Plano Curricular do Curso; Prática Pedagógica (estágio); Relação entre a teoria e a prática; Transição da situação de aluno para docente; Articulação entre a Formação Inicial e a docência.**
- A Categoria que diz respeito ao **Conhecimento e Desempenho Profissional** inclui as Subcategorias que incidem quer em aspectos relacionados com os conhecimentos e competências profissionais quer em questões ligadas ao desempenho profissional, em contexto de Escola e de sala de aula. As Subcategorias que advêm desta Categoria

prendem-se com: **Gestão dos conteúdos curriculares; Desempenho de cargos; Formação por iniciativa própria; Formação em contexto escolar; Frequência de Acções de Formação Contínua.**

- A Categoria **Acompanhamento e Apoio Profissional** refere os aspectos que se debruçam sobre as situações de apoio e acompanhamento prestados ao docente quando inicia as suas actividades docentes. Inclui um conjunto de Subcategorias que giram em torno de: **Apoios por parte da Escola de Formação Inicial; Cooperação entre pares; Projectos de cooperação interinstitucional; Outros Apoios.**
- A Categoria **Adaptação ao Ensino e ao Meio/Comunidade** integra as Subcategorias que referenciam as situações de integração/adaptação quer à instituição de ensino quer à situação de sala de aula quer ainda ao Meio/Comunidade em que a Escola se insere. As Subcategorias que decorrem desta Categoria têm a ver com: **Adaptação à instituição escolar; Adaptação às situações de ensino; Adaptação ao Meio/Comunidade.**
- A Categoria intitulada **Relações Sociais** agrupa as Subcategorias que giram em torno dos vários tipos de relacionamento que se estabelecem entre os membros da comunidade educativa (professores, alunos, pais, funcionários, órgãos superiores...). Neste âmbito, agrega um conjunto de Subcategorias sobre: **Relação pedagógica; Relações com os colegas; Relações com os Órgãos de Gestão.**
- A Categoria cuja designação é **Área Sócio-Emocional** engloba as Subcategorias que se debruçam sobre aspectos do foro emocional, do ser pessoa enquanto profissional e do ser profissional pessoa. As Subcategorias que mais se relacionam com as questões das emoções e das atitudes são as seguintes: **Bem-estar pessoal e profissional (sentimentos de alegria e prazer); Atitudes de interesse e empenhamento profissional; Factores externos de (des)motivação.**

**QUADRO V. 35 – Quadro-síntese do Corpus (Análise de Conteúdo)**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>FORMAÇÃO INICIAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturação do Plano Curricular do Curso</li> <li>- Prática Pedagógica (estágio)</li> <li>- Relação entre a teoria e a prática</li> <li>- Transição da situação de aluno para docente</li> <li>- Articulação entre a Formação Inicial e a docência</li> </ul>
<p><b>CONHECIMENTO E DESEMPENHO PROFISSIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão dos conteúdos curriculares</li> <li>- Desempenho de cargos</li> <li>- Formação por iniciativa própria</li> <li>- Formação em contexto escolar</li> <li>- Frequência de Acções de Formação contínua</li> </ul>
<p><b>ACOMPANHAMENTO E APOIO PROFISSIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio por parte das Escolas de Formação Inicial</li> <li>- Cooperação entre pares</li> <li>- Projectos de cooperação interinstitucional</li> <li>- Outros Apoios</li> </ul>
<p><b>ADAPTAÇÃO AO ENSINO E AO MEIO/COMUNIDADE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptação à instituição escolar</li> <li>- Adaptação às situações de ensino</li> <li>- Adaptação ao Meio/Comunidade</li> </ul>
<p><b>RELAÇÕES SOCIAIS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação pedagógica</li> <li>- Relações com os colegas</li> <li>- Relações com os Órgãos de gestão</li> </ul>
<p><b>ÁREA SÓCIO-EMOCIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bem-estar profissional (sentimentos de alegria e prazer)</li> <li>- Atitudes de interesse e empenhamento profissional</li> <li>- Factores externos de (des)motivação</li> </ul>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001



## **CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **VI. 1 – NOTAS CONCLUSIVAS**

A importância dos primeiros anos de actividade profissional docente parece ser crucial para o seu desenvolvimento posterior, sendo no princípio desse ciclo que se constróem as concepções sobre a profissão e sobre o processo de ensino/aprendizagem e se colhem os frutos que desabrocharão (ou não) da melhor maneira, ao longo da vida profissional. A pertinência e a valorização atribuída aos primeiros anos de actividade docente parece justificar a preocupação, em termos desta pesquisa, para melhor poder intervir, de modo a que o professor principiante desenvolva o seu trabalho em meios e condições favorecedoras de estabilidade, de incentivo à criatividade, ao investimento pessoal e profissional, à reflexão conjunta inter-pares e ao apoio e acompanhamento quer por parte de professores mais experientes quer assumida pelas próprias instituições de ensino.

A situação de entrada, na vida profissional, parece caracterizar-se, cada vez mais, pela instabilidade e pela precariedade de emprego, para além de se assistir, igualmente, a um maior alargamento do período da moratória social, ou seja, o tempo que medeia entre a conclusão de um curso e o início de um trabalho/emprego.

Num mundo contemporâneo que está em constante mutação e que se caracteriza por um acelerado processo de crescimento económico, pela mundialização crescente da economia e do sistema financeiro, pelo avanço das tecnologias de informação, pela globalização e pela (con)vivência na "Aldeia Global", colocam-se novos desafios e exigências acrescidas aos cidadãos, quer a nível da sua mobilidade e flexibilidade, no mercado de trabalho, quer a nível da falta de emprego de modo a incluir todos os que dele pretendem usufruir.

Parece óbvia a constatação de que as importantes e vertiginosas mudanças sociais, tecnológicas, económicas e políticas das sociedades contemporâneas não têm sido, igualmente, acompanhadas de uma evolução dos sistemas de ensino e da educação, em geral, sendo este desequilíbrio um dos principais factores da tão propagandeada crise da educação.

É neste contexto social, político, económico e cultural que se enquadra o conceito de inserção sócio-profissional que, embora conotado com a estabilidade e segurança das



situações de emprego e, conseqüentemente, com trajetórias profissionais marcadas por traços de não precariedade, a realidade, nas sociedades actuais, vem fazer periclitir este conceito que, estruturalmente, tem vindo a perder as suas principais características de “estabilidade de emprego” e de “um emprego para toda a vida”, pautando-se, antes, por momentos de transição para o emprego, seguido de alguma estabilidade, que sempre pode ser considerada provisória para, mais tarde, cada indivíduo se confrontar com a transição para “novo” emprego. Tradicionalmente, à obtenção de um curso seguia-se, de modo natural, o ingresso num emprego directamente relacionado com a formação obtida, a par de uma estabilidade pessoal, profissional, familiar e económica, acompanhada de casamento e de um emprego duradouro para toda a vida, cuja formação inicial se caracterizava pela sua “validade” até à idade da aposentação.

Nesta perspectiva, parece assumir-se, concomitantemente com o conceito de inserção, o conceito de transição/inserção, como detentor de maior pertinência que poderia até mesmo vir a ser apelidado de transição/inserção/transição, por se revelar mais representativo da nossa realidade societal, dado o continuum de momentos de transição e de ciclos de inserção, com carácter transitório.

Embora com a consciência da complexidade que envolve o conceito de inserção sócio-profissional, nas sociedades contemporâneas, desencadeou-se o presente estudo, cujo objectivo geral pretende **“Conhecer as concepções dos professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) e dos educadores de infância e compreender como se processa a inserção sócio- profissional, perspectivada através dos docentes que estão a iniciar a sua actividade profissional e dos docentes cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos”**.

A construção do instrumento destinado à recolha de dados – inquérito por questionário – surgiu como o resultado da revisão da literatura, a qual se presume ter sido feita com alguma profundidade e extensão, pautando-se este instrumento pela delimitação das várias dimensões que o constituem, bem como os respectivos indicadores, seguido da conceptualização e da operacionalização das variáveis que o constituem. Tratou-se, igualmente, de aplicar este instrumento aos professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclos) e educadores de infância que, no ano lectivo de 2000/2001, se encontravam a leccionar na

zona de jurisdição do Centro da Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (CAE/BAAL).

A partir do primeiro objectivo deste estudo **“Identificar os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional e compreender qual a importância atribuída a esses Factores, relativamente aos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e aos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional”**, desencadeou-se o procedimento estatístico da análise factorial por componentes principais, o que permitiu a identificação de um conjunto de seis Factores Facilitadores e dez Factores Obstaculizantes, que concernem à “Formação Inicial”, mais especificamente à estruturação curricular de cada curso, bem como ao desenvolvimento profissional, em “Contexto de Escola e Comunidade” e no “Contexto de Sala de Aula”.

A formação inicial desempenha, neste estudo, um papel relevante, sendo entendida como a formação que “prepara” o aluno para a docência e o catapulta para a assunção do exercício da actividade docente. Ressalta, no entanto, a ideia de que a formação inicial deve ser considerada como o início de uma formação que se pretende extensiva ao longo da vida do indivíduo, numa perspectiva de educação permanente. Além disso, ser/tornar-se professor é uma situação complexa, sendo que cada docente ensina o que sabe, mas principalmente, o que é como pessoa, o que encerra, em si mesmo, o princípio de um processo de crescimento, dado que cada ser humano “forma-se” e “transforma-se”, ao longo da sua vida pessoal e profissional, para além de que também mudam (e muito!) os contextos sociais em que cada professor como pessoa e profissional se movimenta. Nesta perspectiva, impõe-se que a formação se prolongue por toda uma vida sendo a formação inicial o início de um processo de formação permanente.

Por sua vez, a designação de Factores Facilitadores serve para identificar um conjunto de aspectos, cujo conteúdo semântico é revelador de um posicionamento positivo perante as situações, perante as quais o inquirido possui conhecimentos, capacidades e competências para resolver e o faz com relativa facilidade, pelo contrário, os Factores Obstaculizantes pretendem designar todos os aspectos realçados pelo inquirido, relativamente aos quais o

docente sente maiores dificuldades ou que, de certa forma, se constituem como obstáculos, na sua vida profissional.

A identificação de cada um dos Factores Facilitadores e bem assim dos Factores Obstaculizantes revelou-se como uma tarefa não isenta de alguma complexidade e, deste modo, com a finalidade de diminuir o carácter de subjectividade e maximizar a imparcialidade, solicitou-se a prestação de um grupo de docentes. Tomando em consideração estes contributos, procedeu-se à identificação dos seguintes Factores Facilitadores:

**Factor 1: Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional.**

**Factor 2: Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas.**

**Factor 3: Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade.**

**Factor 4: Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento entre o docente e as hierarquias.**

**Factor 5: Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar.**

**Factor 6: Motivação pessoal e profissional para a actividade docente.**

Do mesmo modo e decorrente do procedimento estatístico da análise factorial por componentes principais e à estrutura frásica e semântica dos vários estruturantes, procedeu-se à identificação dos seguintes Factores Obstaculizantes :

**Factor 1: Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do Curso e entre as disciplinas e o exercício da docência.**

**Factor 2: Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial.**

**Factor 3: Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial.**

**Factor 4: Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso.**

**Factor 5: Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente.**

**Factor 6: Dificuldades do docente na relação pedagógica.**

**Factor 7: Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula.**

**Factor 8: Mal-estar docente decorrente da actividade profissional.**

**Factor 9: Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares.**

**Factor 10: Falta de formação para o desempenho de funções e cargos específicos ( direcção e gestão, concepção e implementação de projectos, aspectos legislativos e burocráticos...)**

Tendo ainda como principal referência o primeiro objectivo “**Identificar os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional e compreender qual a importância atribuída a esses Factores, relativamente aos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e aos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional**”, houve que desencadear procedimentos estatísticos no sentido de aquilatar da importância relativa dos Factores Facilitadores bem como dos Factores Obstaculizantes. Deste modo procedeu-se, no seio de cada um destes blocos, ao cálculo dos valores médios, o que permitiu estabelecer o respectivo ranking, ou seja, a hierarquização dos referidos factores, através do teste não paramétrico: Teste de Friedman. De forma separada, procedeu-se, num primeiro momento, à aplicação do Teste de Friedman, relativamente aos Factores Facilitadores e, posteriormente, adoptou-se o mesmo procedimento para com os Factores Obstaculizantes. Na sequência desta análise, verificou-se que o Factor Facilitador, com o valor médio mais elevado, se prende com a existência de situações de “**Apoio por parte dos colegas e o bom relacionamento entre o docente e os colegas**”, seguindo-se o factor relativo à “**Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade**”. Em terceiro lugar, surge o factor relativo à “**Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar**” a anteceder o factor que referencia a vivência de “**Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional**”. Neste ranking, surge, em quinto lugar, o factor relativo à “**Motivação pessoal e profissional para a actividade docente**” e, por fim, o factor que incide no “**Apoio prestado pelos Órgãos Superiores da instituição de ensino e bom relacionamento com as hierarquias**”.

Como se pode constatar e indo de encontro à pesquisa bibliográfica, são os colegas que desempenham um importante contributo no processo de inserção dos próprios docentes, aliado à capacidade pessoal e profissional de estabelecer uma inserção fácil na instituição de ensino e no Meio/Comunidade, tal como merece, igualmente, destaque a facilidade de aceitação das regras e normas instituídas. Com os valores médios mais baixos estão identificados aspectos de cariz mais pessoal, como sejam, os sentimentos de satisfação pessoal e profissional e as atitudes de interesse e motivação perante a actividade docente. Com valor médio mais baixo, sobressai o apoio e o relacionamento com os Órgãos Superiores, o que quer significar que, pese embora o facto de se tratar de um Factor Facilitador da inserção sócio-profissional, não parece desempenhar um lugar tão importante como os restantes factores.

Relativamente aos Factores Obstaculizantes, adoptou-se o procedimento estatístico idêntico ao seguido para os Factores Facilitadores, ou seja, o cálculo do Teste de Friedman, o que permitiu a constatação de que há diferenças entre os valores médios dos vários factores. A partir desses valores, tornou-se possível estabelecer comparação entre eles, a que corresponde o ranking dos vários factores. O factor que surge com um valor médio mais elevado tem a ver com a **“Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial”**, seguido da **“Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial”**. Trata-se de aspectos que incidem, sobretudo, na formação inicial, a exemplo do que acontece com os dois factores subsequentes que abordam, respectivamente, a **“Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência”** assim como a **“Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso”**.

Posteriormente, estão os factores relacionados com o contexto de sala de aula e decorrentes do acto de leccionar, como sejam, as **“Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula”**, as **“Dificuldades do docente na relação pedagógica”** e ainda as **“Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares”**. Tal como já havia acontecido nos Factores Facilitadores, as questões de índole mais pessoal encontram-se entre os factores com valores médios mais baixos, como é o caso das situações de **“Mal-estar docente decorrente da actividade profissional”** e **“Desmotivação pessoal e**

**profissional para a actividade docente**". Por fim e com o valor médio mais baixo, está o factor referente à **"Falta de formação para o desempenho de funções e cargos específicos (d direcção e gestão escolar, concepção e implementação de projectos institucionais, abordagem de aspectos legislativos e burocráticos...)"**.

Os factores que se apresentam com os valores médios mais elevados parecem incidem na estruturação dos planos curriculares dos cursos da formação inicial, evidenciando as insuficiências existentes entre a componente científica e pedagógica, assim como a pouca valorização atribuída às diferentes práticas pedagógicas, para além de denotar a existência de falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e ainda entre as várias disciplinas e o exercício da docência.

Com os valores médios mais baixos estão os factores relacionados, essencialmente, com questões do foro sócio-emocional, a exemplo do que já havia ocorrido com os Factores Facilitadores, em que predominam os sentimentos de mal-estar docente decorrente da actividade profissional e a existência de sentimentos de desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente. A concluir este ranking e com o valor médio mais baixo surge o factor que denuncia a falta de formação para o desempenho de funções e de cargos específicos relacionados com o exercício da docência, o que parece querer significar que, embora esteja identificado como um Factor Obstaculizante, não desempenha papel tão importante como os restantes factores.

Para dar cumprimento ao segundo objectivo **"Conhecer as representações dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, relativamente aos Factores Facilitadores e aos Factores Obstaculizantes da inserção sócio-profissional, no sentido de compreender se há (ou não) diferenças significativas de opinião entre os docentes, tomando como referências as variáveis sócio-demográficas (sexo, idade, estado civil, tempo de serviço...)"**, tornou-se necessário analisar o efeito do cruzamento entre as variáveis, através do recurso ao procedimento estatístico da análise multivariada MANOVA (Anova multifactorial), de molde a identificar a existência de consensualidade ou, pelo contrário, de divergência de opinião, entre os

inquiridos, no que concerne quer aos Factores Facilitadores quer em relação aos Factores Obstaculizantes.

Os resultados obtidos, a nível da consensualidade ou da divergência de opinião, a partir do cruzamento das variáveis dependentes (Factores Facilitadores) com cada uma das variáveis sócio-demográficas, consideradas como variáveis independentes, permitiu constatar que:

- Dados os níveis de significância serem inferiores a 0,05, verifica-se haver influência das seguintes variáveis sócio-demográficas sobre a globalidade dos Factores Facilitadores: **Estado Civil; Agregado Familiar; Escola/Universidade; Curso; Ano de Conclusão do Curso; Início de Funções Docentes, pela primeira vez; Tempo de Serviço; Grau de Ensino e Tipo de Escola.**

- Por deterem valores de significância superiores a 0,05, regista-se não haver influência das seguintes variáveis sócio-demográficas sobre a globalidade dos Factores Facilitadores: **Sexo; Idade; Habilitações Literárias; Situação Profissional; Residência e Distância da Residência ao Local de Trabalho.**

- Se se considerar cada um dos Factores Facilitadores, verifica-se que existe unanimidade de opinião, na totalidade desses Factores, por deterem níveis de significância superiores a 0,05, em torno das seguintes variáveis sócio-demográficas: **Sexo; Idade; Habilitações Literárias; Situação Profissional; Residência e Distância da Residência ao Local de Trabalho.**

- Considerando individualmente cada Factor Facilitador e dados os níveis de significância serem inferiores a 0,05, verifica-se que há diferenças significativas de opinião, em algumas das variáveis sócio demográficas, embora não abrangendo, em nenhum dos casos, a totalidade dos factores envolvidos no cruzamento com cada uma dessas variáveis: **Estado Civil; Agregado Familiar; Escola/Universidade; Curso; Ano de Conclusão do Curso; Início de Funções Docentes, pela primeira vez; Tempo de Serviço; Grau de Ensino; Tipo de Escola.**

Seguidamente, adoptou-se, igualmente, o procedimento estatístico da MANOVA, para com os Factores Obstaculizantes, no sentido de indagar sobre a existência de consensualidade ou a divergência de opinião entre os inquiridos, relativamente a cada um destes factores e verificou-se que:

- Por deterem valores de significância inferiores a 0,05, há uma influência das seguintes variáveis sócio-demográficas sobre a globalidade dos Factores Obstaculizantes: **Estado Civil; Agregado Familiar; Escola/Universidade; Curso; Ano de Conclusão do Curso; Início de Funções Docentes, pela primeira vez; Tempo de Serviço; Grau de Ensino; Tipo de Escola e Situação Profissional.**

- Dados os seus níveis de significância serem superiores a 0,05, regista-se não haver influência das seguintes variáveis sócio-demográficas sobre a globalidade dos Factores Obstaculizantes: **Sexo; Idade; Habilitações Literárias; Residência e Distância da Residência ao Local de Trabalho.**

- Se se considerar cada Factor Obstaculizante, de per si, denota-se a existência de unanimidade de opinião, na totalidade desses Factores, por deterem níveis de significância superiores a 0,05, em torno das seguintes variáveis sócio-demográficas: **Sexo; Idade; Habilitações Literárias; Ano de Conclusão do Curso; Residência e Distância da Residência ao Local de Trabalho.**

- Considerando individualmente cada Factor Obstaculizante e dados os níveis de significância serem inferiores 0,05, denota-se que há diferenças significativas de opinião, em algumas das variáveis sócio-demográficas, tal como apenas em alguns dos Factores Obstaculizantes que foram utilizados no cruzamento com essas variáveis: **Estado Civil; Agregado Familiar; Escola/Universidade; Curso; Início de Funções Docentes, pela primeira vez; Tempo de Serviço; Grau de Ensino ; Tipo de Escola e Situação Profissional.**

Este estudo prosseguiu de molde a ir ao encontro do terceiro objectivo: **“Compreender a relação que existe entre os Factores Facilitadores e os Factores Obstaculizantes e o fenómeno da inserção sócio-profissional, no caso dos professores do 1º Ciclo e do 2º**



**Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de actividade profissional”.**

Para analisar o tipo de relação (associação), tomou-se como variável independente os Factores Facilitadores bem como os Factores Obstaculizantes e como variável dependente a variável designada por INSERÇÃO, consubstanciada, num primeiro momento, pela totalidade dos itens da escala relativa aos "Aspectos relevantes da inserção". Num segundo momento e, mantendo as mesmas variáveis independentes, considerou-se a variável dependente INSERÇÃO representada por duas subdimensões: a TRANSIÇÃO que reúne um conjunto de questões mais directamente relacionadas com a mudança da situação de aluno para docente e, por outro lado, a subdimensão do DESEMPENHO que advém de um agrupamento de questões relativas ao conhecimento da docência, à experiência e ao desempenho profissional.

Tendo por base a variável dependente (INSERÇÃO), adoptou-se o procedimento estatístico da Regressão Linear Múltipla, o que permitiu constatar a existência de uma associação, em termos globais, de forma significativa e com uma correlação alta, com cinco dos Factores Facilitadores em que todos eles manifestam impacto positivo. Se se considerar cada um destes factores, separadamente, também se constata que estão significativamente associados, sendo que uma observação mais detalhada permite verificar que a primeira variável a ser incluída nesta análise é o **“Apoio por parte dos colegas e o bom relacionamento entre o docente e os seus colegas” (COLEGAS)** e, como tal, é a que mais contribui para a variação da inserção, seguindo-se a variável relativa à **“Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar” (REGRAS)**.

Como terceira e quarta variáveis a ser incluídas surgem, respectivamente, a **“Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade” (ADAPTAÇÃO)** e a **“Motivação pessoal e profissional para a actividade docente” (MOTIVAÇÃO)**. Em quinto e último lugar, encontra-se a variável que diz respeito aos **“Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional” (SATISFAÇÃO)**.

Seguidamente, procedeu-se a idêntico tratamento estatístico, ou seja, ao cálculo da Regressão Linear Múltipla, tendo por base a mesma variável dependente (INSERÇÃO),

com o objectivo de analisar o tipo de associação existente entre esta variável e os Factores Obstaculizantes, como variável independente.

Desta análise, constatou-se, em termos globais, a existência de uma associação significativa embora moderada entre a INSERÇÃO e três dos Factores Obstaculizantes. Ao atender-se a cada uma das variáveis separadamente, constatou-se, igualmente, a sua associação significativa, sendo a variável **“Identificação de uma sobrevalorização da teoria em detrimento da prática, na estruturação curricular do curso” (TEORIA)**, a primeira a ser incluída na regressão e cujo valor é representativo de um coeficiente de correlação parcial bastante moderado.

A variável **“Pouca valorização atribuída às práticas pedagógicas, na formação inicial” (PEDAGÓGI)** surge, em segundo lugar e, por último, a variável **“Mal-estar docente decorrente da actividade profissional” (MALESTAR)**.

A variável TRANSIÇÃO que engloba os quatro itens relativos à transição da situação de aluno para docente revela, igualmente, a existência de associação, em termos globais e de forma significativa com quatro dos Factores Facilitadores, sendo o **“Apoio e relacionamento com os colegas” (COLEGAS)**, o que detém o maior impacto positivo, seguindo-se **“Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade” (ADAPTAÇÃO)** assim como a **“Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar” (REGRAS)** e, por último, **“Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional” (SATISFAÇÃO)**.

Se se considerar cada um dos factores, de per si, verifica-se, igualmente, a existência de uma associação significativa. A variável que melhor parece explicar a TRANSIÇÃO tem a ver com o **“Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os colegas” (COLEGAS)**, a primeira a ser incluída na regressão, o que parece denotar a importância que os colegas desempenham no processo de inserção sócio-profissional.

Em segundo lugar, aparece a variável ligada à **“Facilidade de integração/adaptação à instituição de ensino e ao Meio/Comunidade” (ADAPTAÇÃO)** e, em terceiro lugar, encontra-se a variável referente à **“Facilidade de adaptação às regras e normas da vida**

escolar” (REGRAS). Por último, surge a variável relativa a **“Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional” (SATISFAÇ)**.

Relativamente aos Factores Obstaculizantes foi possível constatar que a TRANSIÇÃO é justificada através de quatro Factores Obstaculizantes, embora a percentagem da variação explicada pelo efeito destes factores seja um valor relativamente baixo.

Se se considerar cada um dos factores, verifica-se que apresentam uma associação significativa, sendo **“Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial” (INSUFICI)** o primeiro a ser incluído, seguindo-se a variável **“Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula” (INDISCIP)** e ainda a variável relacionada com **“Dificuldades do docente na relação pedagógica” (RELAÇÃO)**. Por último e com o valor mais baixo do coeficiente de correlação parcial encontra-se a variável **“Dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares” (CURRICUL)**.

Ao tomar-se como variável dependente os Factores Facilitadores e como variável independente o DESEMPENHO PROFISSIONAL e decorrente do cálculo da Regressão Linear Múltipla, verificou-se que, a nível de associação global, existe uma associação significativa entre o DESEMPENHO PROFISSIONAL e cinco Factores Facilitadores.

Separadamente, cada uma das variáveis apresenta, igualmente, uma associação significativa com o DESEMPENHO PROFISSIONAL, sendo a primeira a ser incluída com o valor mais elevado **“Facilidade de integração/adaptação á instituição de ensino e ao Meio/Comunidade” (ADAPTAÇÃO)**. Como segunda variável a ser incluída aparece a **“Apoio por parte dos colegas e bom relacionamento entre o docente e os seus colegas” (COLEGAS)**, seguindo-se a variável **“Motivação pessoal e profissional para a actividade docente” (MOTIVAÇÃO)**.

Com um valor de Beta inferior surge a variável **“Sentimentos de alegria e satisfação pessoal e profissional” (SATISFAÇ)**. Por último, surge a variável **“Facilidade de adaptação às regras e normas da vida escolar”(REGRAS)**, que detém o valor mais baixo. Todas estas variáveis apresentam um impacto positivo com o DESEMPENHO PROFISSIONAL.

Relativamente aos Factores Obstaculizantes verificou-se que, em termos globais, detêm uma associação significativa embora com um valor moderado, o que é manifesto em quatro factores, sendo as **“Dificuldades de gestão das situações de indisciplina, em sala de aula”** (INDISCIPL) a que foi incluída, em primeiro lugar. A segunda variável a ser integrada nesta análise tem a ver com a **“Insuficiência de conhecimentos científicos e pedagógicos da formação inicial”** (INSUFICI). Seguidamente, surge a variável respeitante a **“Dificuldades do docente na relação pedagógica”** (RELAÇÃO). Em quarto lugar, está a variável **“Falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas do curso e entre as disciplinas e o exercício da docência”** (FARTICULA) e, por último, com o valor do coeficiente de correlação parcial mais baixo, encontra-se a variável **“Desmotivação pessoal e profissional para a actividade docente”** (DESMOTIV).

Tendo como principal referência dar cumprimento ao quarto objectivo **“Identificar as Medidas Facilitadoras da inserção sócio-profissional e as áreas em que se inserem, no caso dos professores principiantes, ao longo do primeiro ano de actividade profissional, a partir das perspectivas dos professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os cinco anos de serviço”**, tornou-se necessário indagar sobre a importância relativa das Medidas preconizadas para uma adequada inserção sócio-profissional, para, numa segunda fase, se proceder à identificação das Medidas Facilitadoras, cujas sugestões advêm de uma questão aberta destinada para o efeito.

Nesta perspectiva, recorreu-se, inicialmente, ao Teste de Friedman, de modo a estabelecer, através dos seus valores médios, o ranking das Medidas Facilitadoras da inserção e, posteriormente, à análise de conteúdo, de modo a identificar as medidas preconizadas pelos inquiridos.

A partir da análise do Teste de Friedman, constatou-se que a Medida Facilitadora que foi considerada como a mais adequada para uma melhoria da inserção sócio-profissional, por deter o valor médio mais elevado, tem a ver com **“Os colegas são um importante contributo para a integração dos professores/educadores que, pela primeira vez, exercem funções docentes.”**

A Medida que surge com o valor imediatamente a seguir refere que **“Os professores/educadores devem ter, na instituição onde leccionam, espaços próprios de trabalho e reflexão, de forma cooperada, sobre a sua prática pedagógica.”** o que, de algum modo, se encontra relacionado com o apoio e relacionamento com os colegas, parecendo revelar o seu importante contributo para a inserção sócio-profissional.

Com um valor muito próximo, está a Medida relativa a **“As Escolas de Formação Inicial devem privilegiar uma maior articulação entre o perfil profissional e os conteúdos curriculares das disciplinas do Curso”**, que referencia a necessidade de existência de uma maior articulação entre o exercício da docência e a estruturação curricular do Curso de Formação Inicial, seguido de **“A Formação Inicial deve dar mais atenção ao ensino dos aspectos legislativos, administrativos, burocráticos relacionados com a docência”**.

Decorrente da análise de conteúdo efectuada às respostas dadas pelos inquiridos, na questão aberta, sobre as Medidas que podem contribuir para a melhoria da inserção sócio-profissional dos docentes que iniciam a actividade profissional, foram identificadas seis Categorias:

- **Formação Inicial**
- **Conhecimentos e Desenvolvimento Profissional**
- **Apoio e acompanhamento Profissional**
- **Adaptação ao Ensino e ao Meio/Comunidade**
- **Relações Sociais**
- **Área Sócio-emocional**

A Categoria da **Formação Inicial** abrange um conjunto de Subcategorias que se debruçam sobre aspectos que giram em torno da formação inicial e da estruturação curricular de cada curso. As Subcategorias que se prendem com a Formação Inicial são: **Estruturação do Plano Curricular do Curso; Prática Pedagógica (estágio); Relação entre a teoria e a prática; Transição da situação de aluno para docente e Articulação entre a Formação Inicial e a docência.**

A Categoria que diz respeito ao **Conhecimento e Desempenho Profissional** inclui as Subcategorias que incidem quer em aspectos relacionados com os conhecimentos e competências profissionais quer em questões ligadas ao desempenho profissional, em

contexto de Escola e de sala de aula. As Subcategorias que advêm desta Categoria prendem-se com: **Gestão dos conteúdos curriculares; Desempenho de cargos; Formação por iniciativa própria; Formação em contexto escolar e Acções de Formação Contínua.**

A Categoria **Acompanhamento e Apoio Profissional** pretende agrupar os aspectos que se referem a situações de apoio e acompanhamento prestados ao docente quando inicia as suas actividades docentes. Inclui um conjunto de Subcategorias que giram em torno de: **Apoios por parte da Escola de Formação Inicial; Cooperação entre pares; Projectos de cooperação interinstitucional e Outros Apoios.**

A Categoria **Adaptação ao Ensino e ao Meio/Comunidade** integra as Subcategorias que referenciam as situações de integração/adaptação quer à instituição de ensino quer à situação de sala de aula quer ainda ao Meio/Comunidade em que a Escola se insere. As Subcategorias que decorrem desta Categoria têm a ver com: **Adaptação à instituição escolar; Adaptação às situações de ensino e Adaptação ao Meio/Comunidade.**

A Categoria intitulada **Relações Sociais** agrupa as Subcategorias que giram em torno dos vários tipos de relacionamento que se estabelecem entre os membros da comunidade educativa (professores, alunos, pais, funcionários, órgãos superiores...). Neste âmbito, agrega um conjunto de Subcategorias sobre: **Relação pedagógica; Relações com os colegas e Relações com os Órgãos de Gestão.**

Por último, a Categoria referente à **Área Sócio-Emocional** pretende englobar as Subcategorias que se debruçam sobre aspectos do foro emocional, do ser pessoa enquanto profissional e do ser profissional pessoa. As Subcategorias que mais se relacionam com as questões das emoções e das atitudes são as seguintes: **Bem-estar pessoal e profissional (sentimentos de alegria e prazer); Atitudes de interesse e empenhamento profissional e Factores externos de (des)motivação.**

Como o culminar de todo este trabalho, está subjacente o quinto e último objectivo “**Contribuir para o possível delineamento de políticas educativas e estratégias de inserção sócio-profissional, junto dos Órgãos centrais, regionais e locais da educação, incluindo as instituições superiores de Formação Inicial, as Escolas Básicas do**

**primeiro e do segundo ciclo e os Jardins de Infância”**. Pretende-se, de algum modo, com este estudo, poder contribuir para uma análise, reflexão e, eventualmente, tomadas de decisão, em torno dos aspectos relacionados com o fenómeno da inserção sócio-profissional, por parte de quem (con)vive com as questões educativas.

O conhecimento e a compreensão quer dos Factores Facilitadores quer dos Factores Obstaculizantes e do modo como decorre a inserção sócio-profissional, numa etapa coincidente com a primeira fase do desenvolvimento da carreira dos professores, associado à identificação de medidas facilitadoras da inserção sócio-profissional, poderá, eventualmente, a partir deste estudo, facultar às entidades responsáveis, quer pela formação inicial quer contínua, a adequação de respostas e propostas de intervenção, tendo em conta as características específicas dessa fase ou etapa do ciclo profissional.

## **VI.2 – RECOMENDAÇÕES GERAIS**

Conscientes das limitações deste estudo e da impossibilidade de generalização dos resultados, parece, no entanto, pertinente tecer algumas recomendações. Para que não se constituam como recomendações avulso, proceder-se-á ao seu agrupamento a três níveis, o primeiro relativo à formação inicial, o segundo relacionado com as medidas de apoio e/ou a criação de programas de apoio e acompanhamento aos professores principiantes e o terceiro incidindo em pontos de partida para futuras investigações. Por não se integrarem, directamente, nestes três agrupamentos, mas pela importância de que se podem revestir, são referenciadas ainda algumas sugestões, sob a designação de “Outras recomendações”.

No que concerne à formação inicial e decorrente dos resultados obtidos, são feitas algumas propostas de recomendação:

- A existência de articulação entre a componente teórica e a componente prática da formação inicial deve merecer maior atenção, por parte das instituições superiores de formação de professores, devendo ser perspectivada uma maior articulação entre os conhecimentos científicos e educacionais teóricos e os conhecimentos de cariz prático, dado ter sido afirmado sobremaneira que existe um divórcio entre a componente

científica teórica, demasiadamente sobrevalorizada, em detrimento da componente da prática, em geral e, de uma forma ainda mais vincada, sobre a prática pedagógica.

- A necessidade de alargamento do período destinado à prática pedagógica deverá ser uma prioridade, sendo, igualmente, reconhecida a necessidade de serem criadas condições efectivas de acompanhamento e de supervisão, assentes na cooperação e na reflexão conjuntas e numa maior inserção nas instituições onde os futuros docentes leccionam, através da vivência de situações educativas diversificadas e de maior aproximação à realidade, diminuindo, deste modo, o fosso entre a situação de estágio e a actividade profissional docente.
- A formação inicial, reconhecida pelos professores como área prioritária para o seu desenvolvimento profissional, deve centrar-se mais numa adequação entre os currículos propostos e leccionados, ao longo dos Cursos e os currículos dos ensinos básico e secundário (no caso das Universidades), tendo em conta a diversidade, a complexidade e as exigências da profissão docente. A auscultação dos professores sobre o modo como decorre a sua actividade profissional poderá permitir, às instituições de ensino superior, recolher, de um modo mais consentâneo com a realidade docente, propostas para a fundamentação e adequação dos planos de (re)estruturação curricular.

Relativamente às medidas de apoio e/ou ao estabelecimento de programas de apoio e acompanhamento/programas de formação destinados aos professores principiantes, os resultados da presente investigação parecem apontar para as seguintes recomendações:

- Dever-se-á proceder à criação de um programa de apoio a professores principiantes, pelo menos, no primeiro ano de exercício docente, cujos objectivos devem:
  - a) desenvolver no professor principiante todo o seu potencial de conhecimentos, competências e atitudes, de modo a proporcionar o seu desenvolvimento pessoal e profissional e permitindo-lhe experienciar um bem sucedido início de carreira;
  - b) facilitar a adaptação do professor principiante, no seu novo ambiente profissional;
  - c) diagnosticar e identificar as necessidades individuais de cada professor principiante;



- d) melhorar a qualidade de ensino e a aprendizagem, de molde a otimizar o desenvolvimento dos professores e dos seus alunos;
  - e) contribuir para uma mais adequada gestão dos aspectos relacionais com a comunidade educativa;
  - f) evitar situações de mal-estar docente e o abandono da profissão;
- A constituição de uma equipa de formação para a elaboração e implementação do Programa de Apoio a professores principiantes deve agregar a figura do orientador, centrado num docente mais experimentado e a leccionar na mesma instituição de ensino, bem como o envolvimento dos Conselhos Directivos/Consultivos dessa instituição de ensino, as Direcções Regionais de Educação ou, a nível mais local, os Centros de Área Educativa e ainda as Escolas Superiores de Educação e/ou Universidades dessa região, através de supervisores.
  - O Programa de Apoio, embora a cargo de uma equipa de formação, deve ser implementado sob a responsabilidade das Escolas de Formação de Professores, na sua área de abrangência, para as quais será canalizado, em cada ano lectivo, via Órgãos Regionais ou locais de administração educativa, a identificação das Escolas/Jardins de Infância, onde se encontram os professores principiantes a leccionar, em cada ano lectivo.
  - Qualquer programa de apoio a professores principiantes deverá constituir-se como um ciclo contínuo, cujo faseamento implica a elaboração, implementação, avaliação e seguidamente planificação renovada para que o programa possa ser melhorado. A equipa de formação será mantida, para além de um ano lectivo, de modo a que, de uma forma sustentada, se proceda ao seu desenvolvimento, posto que um programa de apoio deverá implicar uma orientação contínua e sistemática, de longo alcance, para que se possa tornar eficaz.
  - A avaliação do programa de apoio deverá processar-se, quer em termos formativos quer sumativos. A nível formativo, deve ocorrer, ao longo de todas as fases, devendo o

programa inicial conter flexibilidade suficiente para poder albergar pequenas mudanças conducentes a um progressivo aperfeiçoamento. A avaliação sumativa desenvolver-se-á, no final de ciclo do programa, período correspondente a um ano lectivo. Esta avaliação permitirá desencadear um novo ciclo de desenvolvimento do programa de apoio aos professores principiantes.

- Poderão ser criadas redes de apoio que se constituam como estruturas básicas de apoio e acompanhamento aos professores principiantes, de modo a poderem cooperar, partilhar saberes, angústias e alegrias, contactar com outros profissionais de educação, estabelecer ligações a outras escolas, em suma, possibilitar a inserção sócio-profissional do professor principiante, evitando, a todo o custo, o seu isolamento pessoal e profissional e permitindo-lhes usufruir de um momento privilegiado de formação.
- Poder-se-á desencadear a criação de um Plano Nacional de Apoio e Acompanhamento aos Professores Principiantes (PNAP), contendo as linhas orientadoras gerais, a partir das quais serão criados planos específicos mais consentâneos com a realidade regional e local, de forma a que formação inicial e formação contínua se possam suceder, de forma ininterrupta, sem quebras nem descontinuidades.

O terceiro bloco de recomendações incide em pistas para futuras investigações, algumas para completamento de aspectos considerados lacunares, no presente estudo, outras sugeridas, no decurso da interpretação dos resultados, outras ainda por se identificarem mais directamente com a temática da inserção sócio-profissional:

- O desenvolvimento profissional do professor constitui um processo de caminhada pessoal e profissional, de evolução, de desenvolvimento, de mudança no modo de gerir as questões pessoais e as situações relacionadas com a escola/sala de aula e, como tal, afigura-se como importante o estudo desse percurso, numa dupla perspectiva diacrónica e sincrónica, o que iria permitir estudar a sua trajectória profissional, utilizando como recursos o estudo dos diários autobiográficos e do relato de experiências, metodologia que poderá permitir um conhecimento mais completo e aprofundado.

- Estudos realizados com alunos finalistas, dado que, durante a fase de formação inicial, os futuros profissionais começam por se confrontar, primeiramente, com as dificuldades relacionadas com a sua profissão, construindo as expectativas, representações e concepções que podem vir a influenciar os primeiros anos de actividade profissional. Face a isto, poder-se-ia sugerir a realização de um estudo cujo público-alvo integrasse, para além dos professores, os alunos finalistas de vários Cursos e de várias escolas de formação inicial de professores.
- Embora de cariz mais pessoal e profissional, como professora orientadora de práticas pedagógicas, numa instituição de ensino superior politécnico, configura-se como pista a considerar futuramente, o estudo longitudinal do percurso escolar de alguns alunos, ao longo dos dois últimos anos do Curso, por integrarem, de uma forma continuada e sistemática, períodos de prática pedagógica. Posteriormente, proceder-se-á ao acompanhamento desses mesmos alunos, já na situação de profissionais, ao longo dos dois primeiros anos de actividade docente. Neste percurso formativo, dever-se-iam criar oportunidades de participação e cooperação fundamentada, de reflexão conjunta e de prossecução do processo de formação, em contexto.

Por não se integrarem directamente nos agrupamentos de recomendações supracitadas, mas por que se configuram de importância relevante, sugerem-se algumas tomadas de medidas, sob a designação de “Outras recomendações”:

- Aos professores principiantes não devem ser atribuídas as turmas mais problemáticas, os horários que ninguém deseja e as tarefas mais rejeitadas, o que, para tal concorrem, as decisões, a nível ministerial, quer em relação aos critérios de escolha, quer a colocação tardia dos professores principiantes que, regra geral, são os últimos a ser colocados, em cada escola. Urge que sejam tomadas medidas, no sentido de uma colocação profissional atempada e consentânea com a colocação dos restantes profissionais de educação, tornando, igualmente, possível a continuidade de trabalho, no mesmo estabelecimento de ensino, justificada por todo o tipo de razões, a nível pessoal e profissional.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, A.

1984 **El Mundo Interior de Los Enseñantes**. Barcelona: Gedisa Editorial

AFONSO, A. J.

1999 **Educação Básica, Democracia e Cidadania, Dilemas e Perspectivas**.  
Porto: Afrontamento

ALARCÃO, I. , TAVARES, J.

1987 **Supervisão da Prática Pedagógica - uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Coimbra: Almedina

ALARCÃO, I.

1994 **Supervisão de Professores e Inovação Educacional**. Aveiro: Cidine

1996 **Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão**. Porto:  
Porto Editora

1997 “Prefácio”. In **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**,  
pp. 7-8, Porto: Porto Editora

1998 “Comentário ao texto de António Nóvoa”. In CONSELHO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO, **Educação memórias e testemunhos**, pp. 255-256, Lisboa:  
Gradiva

2001 “Professor – Investigador. Que sentido? Que Formação?”. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, volume 1, 2001, pp. 65-75,  
INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores)

ALMEIDA, J. F. , PINTO J. M.

1992 **A Investigação nas Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença

ALMEIDA, L. S., FREIRE T.

- 1997 **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. 1ª Edição,  
Coimbra: APPORT (Associação dos Psicólogos Portugueses)

ALVES, J. M. R.

- 1997 *“Poder e Ética na Formação de Professores: Um Contributo Psicanalítico”*.  
In IDÁLIA-CHAVES (org.), **Percursos de Formação e Desenvolvimento  
Profissional**, pp. 139- 160, Porto: Porto Editora

AMBRÓSIO, T.

- 1995 **Um Estudo sobre a Educação em Ciência na Europa**. Lisboa:  
Universidade Nova de Lisboa

AMIGUINHO, A.

- 1992 **Projecto Eco em Arronches: Um estudo de caso centrado na vivência e  
apropriação do percurso de Formação pelos professores**. Dissertação de  
Mestrado, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação

- 1998a **Uma rede de Apoio à Inovação, Formação e Desenvolvimento  
Educativo**. Documento elaborado por um grupo de trabalho das ESEs,  
policopiado

- 1998b *“Formação de Professores – À procura de Projectos Institucionais Globais”*.  
*Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, n.º 21, Novembro, pp. 34-45

ANDER-EGG, E.

- 1990 **Investigación y Diagnostico para el Trabajo Social**. Madrid: Humanitas

ÂNGULO, L. M. V.

- 1990 **Teorias Implícitas de los Profesores sobre el Cambio Educativo**. VII  
Congreso de la Asociación Internacional para a Investigación de la  
Personalidad del Docente (AIRPE), Salamanca

ARPESE (Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das ESEs)

- 1992 **Documento para celebração de contratos-programa**, texto policopiado

2001 **Encontro Nacional das Escolas Superiores de Educação – Síntese Conclusiva.** Realizado em 3-4 de Maio de 2001, em Bragança, texto policopiado

AZEVEDO, C. M. , AZEVEDO, A. G.

1992 **Metodologia Científica.** Porto: C. Azevedo

AZEVEDO, J.

1994 **Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa.** Porto: Edições Asa

AZEVEDO, M.

1994 **Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para a sua elaboração.** Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

BABBIE, E. R.

1992 **Survey Research Methods.** Belmont: Wadsworth Publishing Company

BALTAZAR, A. V.

1992 **A Continuidade Sociocultural e a encruzilhada do desenvolvimento rural: Um concelho do Baixo-Alentejo.** Dissertação de Mestrado, não publicada, Universidade de Évora

BAPTISTA, M. L.

1995 **Os diplomados do Ensino Superior e o Emprego – A problemática da Inserção na Vida Activa.** Lisboa: Ministério da Educação

BARBOSA, L.

1992 **Pensar a Escola e os seus Actores.** Associação de Professores de Sintra

BARDIN, L.

1979 **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70

BARROSO, J. (org.)

1992 **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora

1994 “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”.  
*Cadernos de Organização e Gestão Escola*, Lisboa: IIE

BATISTA, M. L.

1996 **Os diplomados do ensino superior e o emprego: a problemática da inserção na vida activa**. Estudo Financiado pelo Fundo Social Europeu, no âmbito da assistência técnica ao PRODEP, Edição do Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério de Educação

BELCHIOR, F. H.

1990 **Educação de Adultos e Educação Permanente - a realidade portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte

BELL, J.

1997 **Como organizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação**. Lisboa: Gradiva

BEN-PERETZ, M.

1991 “Episódios do Passado Evocados por Professores Aposentados”. In NÓVOA, (1992) **Vidas de Professores**, pp.199-214, Porto: Porto Editora

BENAVENTE, A. , CORREIA, A. P.

1980 “**Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária**”. 1ª Edição, Lisboa: Instituto de Estudo para o Desenvolvimento

BENAVENTE, A.

1989 “Mudança da Escola e Formação de Professores: Audio-visuais, Que contributo?”. In BENAVENTE, A., PONTE, J., **A Escola e os Audiovisuais**, pp. 27-51, Lisboa: INFRA

1990a) **Escola, Professoras e Processos de Mudança**. Lisboa: Biblioteca do Educador, Livros Horizonte

1990b) “A igualdade de oportunidades e o sistema de ensino - Propostas estratégicas,” *Cadernos de Educação de Infância*, nº15, Julho, Agosto e Setembro, APEI, Lisboa

1992 “Mudar a Escola Mudar as Práticas”. *Cadernos de Inovação Educacional*, Lisboa: Escolas Editoras

BENTO, J. O.

1994 “Profissionalidade Pedagógica e Formação de Professores”. *Revista O Professor*, n.º 36, pp. 3-8

BERGER, I.

1992 **Uma socióloga na Escola Primária**. Lisboa: Livros Horizonte

BISQUERRA, R.

1989 **Métodos de Investigación Educativa - Guia Prático**. Barcelona: Ediciones CEAC

BOGDAN, R. , BIKLEN, S.

1994 **Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora

BOUDON, R.

1990 **Os Métodos em Sociologia**. Lisboa: Edições Rolim

BRYMAN, A. , CRAMER, D.

1992 **Análise de Dados em Ciências Sociais - Introdução às Técnicas utilizando o SPSS**. 1ª Edição, Oeiras: Celta Editora



CAMPOS, B. P.

- 1987 **As Ciências da Educação e a Formação de Professores**. Lisboa: GEP - Ministério da Educação
- 1994a) **Formação de Professores em Portugal**. Relatório da Comissão Europeia, no âmbito das Redes de Universidades Europeias, Lisboa: IIE
- 1994b) **Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- 1995 **Formação de Professores em Portugal**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

CANÁRIO, R.

- 1994 ECO: Um processo estratégico de mudança”. In D’ESPINEY, R., CANÁRIO, R., **Uma Escola em Mudança com a Comunidade Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- 1995 “Gestão da escola: Como elaborar o Plano de Formação?”. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, Lisboa: IIE
- 1997 **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora
- 2000 **Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática**. Lisboa: Educa

CANDEIAS, A. M. C.

- 1997 “Atitudes face à Escola - um estudo exploratório com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico”, Évora: *Publicações "Universidade de Évora", Série Ciências Humanas e Sociais* n.º 7, 1997

CARIOCA, V. J.

- 1998 **Validação de uma escala de atitudes de docentes relativamente à utilização da informática educativa na sua formação contínua**. Tese

Doctoral, Badajoz: Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación

CARNEIRO, R.

(1997) **Comunicação à Conferência dos Ministros da Educação Europeus (União Europeia e Países da Europa Central e Oriental)**. Realizada em Varsóvia, nos dias 21 e 22 de Abril de 1997

CARROLO, C.

1997 “Formação e Identidade Profissional dos Professores”. In ESTRELA, M. T. (1997), **Viver e Construir a Profissão Docente**, pp. 21-50, Porto: Porto Editora

CARVALHO, A. D.

1992 **A educação como projecto antropológico**. Porto: Edições Afrontamento

CARVALHO, L. M.

1992 **Clima de Escola e Estabilidade de Professores**. Lisboa: Educa

CATARINO, O. L.

(S/D) “O Mal-Estar Docente e o Absentismo Laboral”. *Comunicação 1.º Congresso do Fórum Educação Professor/a Uma Profissão em Mutação?*, documento policopiado

CAVACO, M. H.

1989 **Ser Professor Hoje. Fases de Vida e Percursos. Um Contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

1990 “Retrato do Professor enquanto Jovem”. *Revista Crítica de Ciências Sociais, A Educação que Temos*, n.º 29, pp. 121-139, Coimbra: Centro de Estudos Sociais

- 1991 “Ofício de Professor: O Tempo e as Mudanças”. In NÓVOA, A. (1991), **Profissão Professor**, pp. 155-190, Porto: Porto Editora
- 1993 **Ser Professor em Portugal**. Lisboa: Edições Teorema
- CHAMBEL, M. J. , CURRAL, L.
- 1995 **A Psicossociologia das Organizações**. Lisboa: Texto Editora
- CHEVROLET, D.
- 1979 **A Universidade e a Formação Contínua**. Lisboa: Editorial Estampa
- CHIAVENATO, I.
- 1995 **Administração de Recursos Humanos**. 3ª Edição. São Paulo: Atlas S. A
- CHUNG, F.
- 1996 “A Educação faz a diferença”: Educação Básica – Novos Desafios para o Século XXI. In GARRIDO et al, **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação**, pp.71-96, Lisboa: Edições Asa
- CLARK – CARTER, D.
- 1998 **Doing quantitative Psychological Research From Design to Report**. Psychology Press Ltd Publishers East Sussex
- CLÍMACO, M. C.
- 1995 “Discurso de abertura do Congresso”. In **Professor/a: uma profissão em mutação? Actas do Congresso Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional**, pp. 53-59, realizado a 7 e 8 de Março de 1996, Lisboa: Edição apoiada pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE)
- COELHO, J. D. (coord.)
- 1997 **Livro Verde Para a Sociedade de Informação em Portugal Missão para a Sociedade de Informação**. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia
- COHEN, L. , MANION, L.
- 1992 **Métodos de Investigación Educativa**. Madrid: Editorial La Muralla

COMISSÃO EUROPEIA

- 1995 **"Livro Branco" sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade cognitiva.** Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais da Comunidade Europeia

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

- 1996 **Educação, Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO, Porto: Edições Asa

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS

- 1990 sob os auspícios da UNESCO; UNICEF; PNUD e Banco Mundial, realizada em Março de 1990

CONSELHO CIENTÍFICO – PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (CCPFC)

- S/d **Contributos para a Consolidação da Formação Contínua centrada nas Práticas Profissionais.** Relatório de Actividades de 1998, pp. 77 - 100

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- 1993 **Democratização e Qualidade de ensino.** Lisboa: Imprensa Nacional
- 1996 **Educar e Formar ao longo da Vida.** Actas do Seminário realizado em 20 de Novembro de 1996, Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- 1998 **EDUCAÇÃO memórias e testemunhos.** Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

- 1997 Texto Aprovado, na Assembleia da República, em 3 de Setembro de 1997. Porto: Porto Editora

CORREIA, J. A.

- 1989 **Inovação Pedagógica e Formação de Professores.** Rio Tinto: Edições Asa

CORTESÃO, L.

- 1991 **Escola, Sociedade.** Porto: Edições Afrontamento

- 2000 **Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no Limiar do Século XXI.** Porto: Edições Afrontamento
- COSTA, L. D.
- 1994 **Culturas e Escola - A Sociologia da Educação na Formação de Professores.** Lisboa: Livros Horizonte
- COUTO, C. G.
- 1998 **Professor: O Início da Prática Profissional.** Lisboa: Associação de Professores de Matemática
- CRÓ, M. L .
- 1998 **Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores Estratégias de intervenção.** Porto: Porto Editora
- CRUZ, B. et al
- 1987 "A situação do professor em Portugal. Relatório da Comissão". *Análise Social*, 3ª Série, volume XXIV, 1989, 4º e 5º, Separata, Lisboa
- DAMIÃO, M. H.
- 1997 **De aluno a professor.** Coimbra: Livraria Minerva
- DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA DOS MINISTROS DA EDUCAÇÃO DA OCDE
- 1991 **Uma Educação e uma Formação de Qualidade Para Todos.** Conferência realizada em Paris, em Junho de 1991
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM, Artigo 26.º, n.º 12.
- DELORS, J.
- 1995 **Educação: Um Tesouro a Descobrir.** Lisboa: Edições Asa
- D' HAINAUT, L.
- 1990 **Conceitos e Métodos da Estatística.** Volume 1, 2.ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

DIAS, F. O.

- 1998 “O Direito à Educação na Constituinte”. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Educação memórias e testemunhos**, pp. 195-221, Lisboa: Gradiva

DILLON, W. R. , GOLDSTEIN, M.

- 1984 **Multivariate Analysis Methods and Applications**. Advisors Editors

DOMINICÉ, P.

- 1988 “O que a vida lhes ensinou”. In NÓVOA e FINGER, M. (org.), **O Método (auto) biográfico e a formação**, pp. 131.153, Lisboa: Ministério da Educação

DUARTE, I

- 1999a) **As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: aproximação teórica (I)**. Lisboa: INOFOR
- 1999b) **As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: breve caracterização dos matriculados e diplomados (II)**. Lisboa: INOFOR
- 1999c) **As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: Situação face ao desemprego (III)**. Lisboa: INOFOR
- 1999d) **Educação, Emprego e Transição para a Vida Activa: Uma aproximação ao caso português**. Lisboa: INOFOR

DUBAR, C.

- 1997 **A SOCIALIZAÇÃO Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto Editora

DUBET, F.

- 1994 **Sociologie de l' Expérience**, Paris: SEUIL

EANES, M. R.

- 1998 "A Linguagem não é só o que verbalmente se diz. Comentário". In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Educação memórias e testemunhos**, pp. 223-229, Lisboa: Gradiva

ECO, U.

- 1991 **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Lisboa: Editorial Presença

ERIKSON, E. H.

- 1983 **Infancia Y Sociedad**. Buenos Aires: Paidós

ESPARTEIRO, B.

- 1999 **A Participação dos Professores na Formação Contínua. O caso das Escolas Básicas Integradas do Alentejo**. Dissertação de Mestrado, em Sociologia, não publicada, Universidade de Évora

ESTEVE, J.

- 1991 "Mudanças Sociais e Função docente". In NÓVOA, A. (1991), **Profissão Professor**, pp. 93-124, Porto: Porto Editora
- 1992 **O Mal Estar Docente**. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, Lda
- 1998 "Prefácio". In JESUS (1998), **Bem - Estar dos professores. Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional**, pp. 11-15, Porto: Porto Editora

ESTEVES, A. J.

- 1996 "Transição ao trabalho e posturas de investigação e intervenção sociais". *Sociologia*, pp. 33-53, Porto: Faculdade de Letras

ESTRELA, M. T. (org.)

- 1997a) **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora
- 1997b) **Perspectivas Actuais sobre a formação de professores**. Lisboa: Editorial Estampa

ESTRELA, M. T. , ESTRELA, A. (org.)

2001 **I.R.A - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores.** Porto:  
Porto Editora

EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (E.R.T)

1995 **Uma Educação Europeia. A caminho de uma sociedade que aprende.**  
Brussels - Belgium

EURYDICE (Rede de Informação sobre Educação na União Europeia)

1994 **A Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário na União Europeia.**  
Bruxelles: Unidade Europeia de Eurydice

FACHIN, O.

1993 **Fundamentos de Metodologia.** São Paulo: Editora Atlas

FEAL, R. L.

1993 **Construccion de instrumentos de medida en Ciências conductales e social.** Barcelona: Alamex

FERNANDES, A. J.

1995 **Métodos e Regras para a elaboração de trabalhos académicos e científicos.** Porto: Porto Editora

FERNANDES, R.

1998 "Educação: Provocar, promover, emancipar". In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Educação memórias e testemunhos**, pp. 151-157,  
Lisboa: Gradiva

FERREIRA, J. M. CARVALHO et al

1996 **Psicossociologia das Organizações.** Alfragide: MacGraw-Hill de Portugal,  
Lda



FERREIRA, V.

- 1989 "O Inquérito por Questionário". In SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (org.) (1989), **Metodologia das Ciências Sociais**, Porto: Edições Afrontamento

FIGUEIRA, E.

- 1992 **A Participação de Adultos Activos na Formação Contínua - Relatório de Execução Material**. Évora, Universidade de Évora
- 1994 **Active Adult's Participation in Continuing Training**. Évora, Universidade de Évora
- 1995 "A Participação dos Adultos Activos na Formação Profissional Contínua". *Actas das Jornadas de "Educação de Adultos em Portugal, Situações e Perspectivas"*, Évora: Universidade de Évora

FODDY, W.

- 1996 **Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários**. 1ª Edição, Oeiras: Celta Editora

FONTOURA, M. M.

- 1990 "Fico ou Vou-me Embora?". In NÓVOA, A. (1992), **Vidas de Professores**, pp. 171-197, Porto: Porto Editora

FORMOSINHO, J.

- 1987 **As Ciências da Educação e a Formação de Professores**. Lisboa: GEP - Ministério da Educação

FRADA, J. J. C.

- 1991 **O Guia Prático para a elaboração e apresentação de trabalhos científicos**. Lisboa: Edições Cosmos

FULLER, F.

- 1969 "Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization". *Educational Research Journal*, vol. 6, 207-226

FULLER, F. , BROWN, O.

- 1975 “Becoming a Teacher”. In **Teacher Education**, Chicago: University of Chicago Press

GAMBOA, V. M. P.

- 1999 **Projectos de Carreira dos Jovens dos Cursos Tecnológicos das Escolas Secundárias de Portimão**. Dissertação de Mestrado, Évora: Universidade de Évora

GARCIA, C. M.

- 1989 “Aprender a Enseñar e Inserción Profesional”. *Aprender, ESE de Portalegre*, n.º 21, Novembro
- 1991 **Aprender a Enseñar. Um estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: CIDE
- 1992 **Investigación en formación del profesorado**. Porto: Porto Editora

GARRIDO, J. L. et al

- 1996 **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação**. Lisboa: Edições Asa

GAY, L. R.

- 1981 **Educational Research Competencies for Analysis & Application**. Second Edition, Ohio: Merrill Publishing Co, Columbus

GHIGLIONE, R. , MATALON, B.

- 1992 **O Inquérito, Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora

GIL, A. C.

- 1989 **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas
- 1996 **Como elaborar Projectos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas

---

GOMES, R.

- 1993 “A Escola de Massas e as novas condições de exercício de profissão”, *Cadernos PEPT, Programa Educação para Todos*, Lisboa: Ministério da Educação

GONÇALVES, J. A. M.

- 1990 **A Carreira das Professoras do Ensino Primário - Contributo para a sua caracterização**. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- 1992 “A carreira das Professoras do Ensino Primário”. In NÓVOA, A. (1992), **Vidas de Professores**, pp. 141-169, 1ª Edição, Porto: Porto Editora
- 1996 “Carreira docente Um percurso de vida e de formação”. In **Professor/a uma profissão em mutação? Actas do Congresso Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional**, realizado em 7 e 8 de Março de 1996, pp. 97-113, Lisboa: Edição apoiada pelo Instituto de Inovação Educacional

GONÇALVES, M. C. et al.

- 1998 “Os jovens, a formação profissional e o emprego: resultados de uma investigação internacional”. Revista *Sociologia*, pp. 137-179, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

GONÇALVES, M. L. G.

- 1997 **Contributos para a Compreensão das Dinâmicas da Formação Profissional Inicial Os Jovens e a Formação Profissional**. Dissertação de Mestrado, não publicada, Universidade de Évora

GOODSON, I.

- 1992 “Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”. In NÓVOA, A. (1992), **Vidas de Professores**, pp. 63-78, Porto: Porto Editora

1997 **A Construção Social do Currículo**. Lisboa; Educa

GORDON, S. P.

2000 “Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso”. *Cadernos do CRIAP (Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico)*, 1<sup>a</sup> Edição, Lisboa: Asa Editores II, S.A

GRÁCIO, R.

(S/d) **Educação e Educadores**. Lisboa: Livros Horizonte

GRILO, E. M.

1999 **Intervenções 4 Uma prioridade assumida e consolidada (1998)**. Lisboa: Ministério da Educação

HABERMAS, J.

1974 **Theory e Practice**. London: Heinemann

HAIR J. F. et al

1998 **Multivariate Data Analysis with Readings**. Fifth edition, Englewood Cliffs, Prentice Hall Internacional Editions

HARGREAVES, A.

1996 **Os professores em tempo de Mudança: O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

HOLLY, M. L.

1992 “Investigando a vida profissional dos professores: Diários Biográficos”. In NÓVOA, A (1992) **Vidas de Professores**, pp. 79-110, Porto: Porto Editora

HUBERMAN, M.

1988 **La vie des enseignants. Evolution et Bilan d'une profession**. Neuchâtel-Paris: Delachaux e Niestlé

- 
- 1989 “O Ciclo de Vida Profissional dos Professores”. In NÓVOA, A. (1992), **Vidas de Professores**, pp. 31-62, Porto: Porto Editora
- 1990 “Research on Teacher’s Professional Lives”. *Internacional Journal of Educational Research*
- HUTMACHER, W.
- 1992 “Uma viragem no sentido da qualidade: As práticas escolares revisitadas”. In NÓVOA, A (1992), **As organizações escolares em análise**, pp. 65-75, Lisboa: Publicações Dom Quixote
- JESUS, S. N.
- 1998 **Bem-Estar dos professores. Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora
- 2000 **Motivação e Formação de Professores**. Coimbra: Quarteto Editora
- LACEY, C.
- 1977 **The socialization of teachers**. London: Methuen
- LEANDRO, S. A. (coord)
- (S/d) **Capacitar a Escola para o sucesso: Orientação para a prática educativa**. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO
- LEON, A.
- 1983 **Introdução à História da Educação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- LEVIN, J.
- 1987 **Estatística Aplicada a Ciências Humanas**. 2ª Edição, São Paulo: Harbra
- LIMA, L.
- 1992 **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho

LIMA, M. P.

- 1995 **Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia**. 4.<sup>a</sup> Edição, Lisboa: Editorial Presença

LOPES, A.

- 1993 “Contributos do estudo da identidade docente para a reinvenção da profissão: o caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. In **Actas do Congresso Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional**, realizado a 7 e 8 de Março de 1996, pp. 233-246, Lisboa: Edição apoiada pelo Instituto de Inovação Educacional.

LOUREIRO, M. I.

- 1997 “O desenvolvimento da Carreira dos professores”. In ESTRELA, M. T. (org.) (1997), **Viver e Construir a Profissão docente**, pp.117-159, Porto: Porto Editora

MARCHESI, A. , MARTIN, E.

- 1996 **Calidad de La Enseñanza en Tiempos de Cambio**. Madrid: Alianza Editorial

MARQUES, R.

- 1994 **Educação Social na Escola Básica, Modelos e Métodos**. Livros Horizonte

MC BRIDE, R.

- 1995 **Teacher Education Policy: some issues arising from research and practice**. London: Falmer Press

MATIAS, N.

- 1990 **Ingresso e permanência na Profissão Docente**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

- 1995 **Sistema Educativo Português. Situação e Tendências em 1992.** Lisboa: DEPGEF (Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação)
- 1996 **Acto Educativo para o Futuro.** Lisboa: Editorial do Ministério da Educação - Mem Martins
- 1997 **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.** Lisboa: Ministério da Educação/DEB

MINTZBERG, H.

- 1995 **Estrutura e Dinâmica das Organizações.** Lisboa: Publicações Dom Quixote

MOITA, M. C.

- 1992 “Percurso de Formação e de Trans-Formação”. In NÓVOA, A. (1992) **Vidas de Professores**, pp. 111-140, Porto: Porto Editora

MORAIS, M. M.

- 1993 “A Reflexão-Ação na Formação de Professores”. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, n.º 15, pp. 27-30

MOREIRA, C. D.

- 1994 **Planeamento e estratégias da investigação social.** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

MOREIRA, M. A. , ALARCÃO, I.

- 1997 “A Investigação - Acção como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos”. In SÁ-CHAVES (1997), **Percurso de Formação e Desenvolvimento profissional**, pp. 119-138, Porto: Porto Editora

---

MUCCHIELLI, R.

1978 **O Questionário na Pesquisa Psicossocial**. São Paulo, Martins Fontes, Brasil

1979 **L'analyse du Contenu des Documents e des Communications**, Paris: Editora PSF

NIZA, S.

1997 **Formação Cooperada**. Lisboa: Coleção Educa-Organizações

NÓVOA, A.

1988 "A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola". **Inovação**, n.º 4, pp. 69-76

1990a) "Os Professores e as Histórias da sua Vida". In NÓVOA A (1992), **Vidas de Professores**, pp. 11-30, Porto: Porto Editora

1990b) "Os Professores: Quem são? Donde Vêm? Para onde vão?". In STOER, **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem Pluridisciplinar**, pp. 65 - 144, Porto: Afrontamento

1992a) **A Reforma Educativa Portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a Formação de Professores**. Lisboa: Educa

1992b) "Formação de Professores e Profissão Docente". In NÓVOA A. (1992), **Os Professores e a sua Formação**, pp. 15-33, Lisboa: Publicações Dom Quixote

1992c) **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Lisboa: Educa

1997a) **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote

1997b) **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Publicações Dom Quixote



- 1998 “A trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola”. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Educação memórias e testemunhos**, pp. 249-256, Lisboa: Gradiva

NUNALLY, J.

- 1978 **Psychometric Theory**. New York: Edições Mc Graw-Hill

OLIVEIRA, L.

- 1998 “A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um estudo no Âmbito da Formação Contínua”. In SÁ-CHAVES (1997), **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**, pp. 91 – 106, Porto: Porto Editora

PACHECO, J.

- 1993 **O pensamento e a acção do professor em formação**. Dissertação de Doutoramento, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- 1995 **O Pensamento e a Acção do Professor**. Porto: Porto Editora
- 1996 **Formação de Professores. Teoria e Praxis**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

PEREIRA, A.

- 1999 **SPSS - Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados Para Ciências Sociais e Psicologia**. 1ª Edição, Lisboa: Edições Sílabo, Lda

PEREIRA, J. C. S.

- 1990 **Professor: As Funções desempenhadas e as Condições de Exercício da Profissão**, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

PERRENOUD, P.

- 1993 **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Pedagógicas**. Lisboa: Publicações D. Quixote

PESTANA, M. H. , GAGEIRO, J. N.

- 1998 **Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS.** 1ª Edição, Lisboa: Edições Sílabo

PIMENTA, M. L. , FORTUNA, I. A.

- 1999 **1.º Ano de Profissão. Contextos de Trabalho e Formação Inicial. Que Relações? Um Estudo Exploratório no 1.º C.E.B.** Medida 2 do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação – Instituto de Inovação Educacional

PINTO, P. T. , GREGO, M. M.

- 1992 **Estatística Descritiva.** (Volume 1), Mem Martins: Publicações Europa América, Lda

PORTUGAL, G.

- 1997 “Perspectivas Futuras na Formação de Educadores de Infância”. In SÁ-CHAVES (1997), **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**, pp. 75-90, Porto: Porto Editora

QUIVY, R. , CAMPENHOUDT, L. V.

- 1992 **Manual de investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva

RAMOS, M. A. et al

- 1996 “As Narrativas Autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática de Supervisão”. In ALARCÃO, Isabel (1996), **Formação reflexiva de Professores - Estratégias de supervisão**, Porto: Porto Editora

RAMOS, M. C. C.

- 1995 **O estatuto da carreira docente - Decisão negociada ou discutida?** Lisboa: Edições Asa

REIS, E.

- 1990 **Análise factorial das Componentes Principais: um Método de Reduzir sem Perder Informação.** Métodos Quantitativos para Gestão, nº2, Lisboa: Giesta/ISCTE
- 1996 **Estatística Descritiva.** Lisboa: Edições Sílabo
- 1997 **Estatística Multivariada Aplicada.** Lisboa: Edições Sílabo, Lda

RELATÓRIO DELORS

- 1996 **Educação para o Séc. XXI.** Relatório realizado para a UNESCO

RELATÓRIO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO

- 1997 **Professores e ensino num mundo em mudança.** Relatório publicado em 1998 pela Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas, Lisboa: Edições Asa

RIBEIRO, C.

- 1997 **Formação de professores - elementos para uma teoria e prática da Formação.** Lisboa: Texto Editora

ROBSON, C.

- 1993 **A Resource for Social Scientists and Practitioner – Researchers.** Massachussets: Blackwell Publishers Ltd, USA

ROCHA, F.

- 1992 **Correntes Pedagógicas Contemporâneas.** 2ª Edição, Aveiro: Livraria Estante Editora

ROLDÃO, M. C.

- 2000 **Formar Professores – Os desafios de Profissionalidade e o Currículo.** Universidade de Aveiro, CIFOP

---

SÁ - CHAVES, I.

1997 **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora

SAMPAIO, J.

1998 "Prefácio". In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Educação memórias e testemunhos**, pp. 11-15, Lisboa: Gradiva

SARMENTO, J.

1996 "Discurso de abertura do Congresso". In **Professor/a: uma profissão em mutação? Actas do Congresso Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional**, realizado a 7 e 8 de Março de 1996, pp. 60-65, Lisboa: Edição apoiada pelo Instituto de Inovação Educacional

SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK

1987 **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. In KIDDER, L. H. (org.), São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária

SILVA, A. S. , PINTO, J. M.

1985 **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento

SILVA, C. M.

1994 **Estatística Aplicada à Psicologia e Ciências Sociais**. Lisboa: Mcgraw-Hill

SILVA, L.

1995 "A Natureza da Profissão". *Cadernos da Fenprof*, n.º 30, Lisboa: Fenprof

SILVA, M. C. M.

1997a) **De aluno a professor: Um "salto" no desconhecido**. Lisboa, Dissertação de Mestrado

1997b) "O Primeiro Ano de Docência. O Choque com a Realidade". In ESTRELA, M. T. (1997), **Viver e Construir a Profissão Docente**, pp. 51-80, Porto: Porto Editora

SILVA, M. L.

- 1997 "A docência é uma ocupação ética". In ESTRELA, M. T. (1997), **Viver e Construir a Profissão Docente**, pp. 161-190, Porto: Porto Editora

SIMÕES, C. M. , RALHA SIMÕES, H.

- 1997 "Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional". In **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**, pp. 39-57, Porto: Porto Editora

SOUSA, G. V.

- 1998 **Metodologia da Investigação, Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos**. Porto: Livraria Civilização Editora

SOUSA, J. M.

- 2000 **Professor como Pessoa. A Dimensão Pessoal na Formação de Professores**. Lisboa: Edições Asa

SOUSA, L.

- 1993 **Os Conceitos de Sucesso e Insucesso Profissionais em Professores do 1º Ciclo**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana (FMH-UTL)

SPIEGEL, M.

- 1985 **Estatística**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil

SPRINTHALL, N. , SPRINTHALL, R.

- 1993 **Psicologia Educacional**. 2.<sup>a</sup> Edição, Lisboa: MacGraw-Hill de Portugal

STOER, S.

- 1997 **Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de Transição**. Porto: Edições Afrontamento

TACQ, J.

- 1997 **Multivariate Analysis Techniques in Social Science Research From Problems to Analysis**. London: Sage

TAVARES, J., ALARCÃO, F.

- 1989 **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina

TAVARES, J.

- 1991 **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro

- 1996 **Para intervir em Educação**. Aveiro: Aveiro

- 1997 "A Formação como Construção do Conhecimento científico e Pedagógico". In SÁ-CHAVES, I. (1997), **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**, pp. 59-73, Porto: Porto Editora

- 1998 "Prefácio". In CRÓ, M. L. (1998), **Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores Estratégias de Intervenção**, pp. 9-11, Porto: Porto Editora

TEIXEIRA, M.

- 1995 **O Professor e a Escola, Perspectivas Organizacionais**. Amadora: Edições McGraw - Hill

- 1998 "Comentários – A escola comunidade de actores e espaço de realização". In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Educação memórias e testemunhos**, pp. 262-264, Lisboa: Gradiva

TEODORO, A.

- 1990 **Os Professores - Situação Profissional e Carreira Docente**. Lisboa: Texto Editora

1994 **A Carreira Docente – Formação Avaliação Progressão**. Lisboa: Texto Editora

1998 “Educar: Promover, Emancipar”. In CONSELHO NACIONAL DE **EDUCAÇÃO**, **Educação memórias e testemunhos**, pp. 135-143, Lisboa: Gradiva

TRIVIÑOS

1997 **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas

VAIRINHOS, V. M.

1994 **Estatística**. Lisboa: Universidade Aberta

VALA, J.

1988 “A análise de conteúdo”. In SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (org.), **Metodologia das Ciências Sociais**, pp. 101-128, Porto: Edições Afrontamento

VALA, J. *et al*

1994 **Psicologia Social das Organizações**. Oeiras: Celta Editora

VEENMAN, S.

1984 “Problems of beginning Teachers”. *Review of Educational Research*, vol. 54, n.º 2, pp. 143-178

1990 El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In **Perspectivas y problemas de la formación docente**. Madrid: Narcea

VERNIÉRES, M. I.

1997 **L’ Insertion Professionnelle – Analyses et Débats**, Paris: Editora Económica

---

VINCENS, J.

- 1999 “La insercion profesional de los jóvenes – en la búsqueda de una definición por convención”. *Calificaciones e empleo*, n.º 23, pp. 1-11

VONK, J. H. C.

- 1983 “Problems of Beginning Teachers”. *European Journal of Teacher Education*, 6, pp. 133-150
- 1987 “From Beginning to Experienced Teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service”. *European Journal of Teacher Education*, volume 10, pp. 95-110
- 1995 “Teacher Induction: an essential element at the start of teacher's careers”. *Revista Española de Pedagogia*, ano LIII, n.º 200, enero-abril, 5-22

WEBBER, M.

- 1992 **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas

WILLIAMS, F.

- (S/d) **Reasoning with Statistics How to Read Quantitative Research**. Third Edition

ZABALZA, B.

- 1994 **Diários de Aula**. Porto: Porto Editora
- 1998 **Didáctica da Educação Infantil**. 2.<sup>a</sup> Edição, Rio Tinto: Edições Asa

ZEICHNER, K.

- 1996 **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa





## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

DESPACHO N.º 103/78 de 4 de Dezembro (1978)

PORTARIA N.º 352/86 de 8 de Julho (1986) **Ano de Indução**

DECRETO – LEI N.º 46/86 de 14 de Outubro (1986) **Lei de Bases do Sistema Educativo**.  
Diário da República, n.º 237, I Série

PORTARIA N.º 336/88, de 28 de Maio (1988) **Regulamentação da Prática Pedagógica dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

DECRETO-LEI N.º 139 – A/89 de 28 de Abril (1989). **Primeiro Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário**

DECRETO-LEI N.º 344/89 de 11 de Outubro (1989) **Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário**

DECRETO-LEI N.º 409/89 de 18 de Novembro (1989) **Estrutura da Carreira e Remunerações dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário**

DECRETO-LEI N.º 139 – A/90 de 28 de Abril (1990) **Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário**

DESPACHO NORMATIVO N.º 63/91 de 13 de Março (1991). Cria o **Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural**, sob dependência directa do Ministro da Educação e estabelece as respectivas Competências

DECRETO-LEI N.º 442/91 de 15 de Novembro (1991) **Código de Procedimento Administrativo (CPA)**

**DECRETO REGULAMENTAR N.º 14/92 de 4 de Julho (1992) Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário**

**PARECER N.º 1/94 (1994) Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Pré-Escolar**, Diário da República n.º 135, II.ª Série, de 14 de Junho de 1994

**DECRETO-LEI N.º 6/96, de 31 de Janeiro (1996) Revisão do Código de Procedimento Administrativo (1991)** e publicação, em anexo, da versão integral do Código de Procedimento Administrativo

**LEI N.º 115/97 de 19 de Setembro (1997) Alteração à Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo**

**DECRETO-LEI N.º 105/97 de 29 de Abril (1997) Alterações aos Artigos 55.º e 56.º do Decreto-Lei N.º 139-A/90, de 28 de Abril**

**DECRETO-LEI N.º 224/97 (1997) Alterações ao Decreto-Lei n.º 409/89, sobre o Sistema Retributivo aplicável à Função Pública**

**DESPACHO N.º 5220/97, 2.ª Série, de 10 de Julho (1997) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

**DECRETO-LEI N.º 1/98 (1998) Versão Integral do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário**, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, alterado pelo Decreto-Lei n.º 105/97

**DECRETO REGULAMENTAR 11/98 (1998) Avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário**

**DECRETO-LEI N.º 115-A/98 (1998) Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário**

## ANEXO 1

## Instituições de ensino integradas em Agrupamentos de Escolas

	J.I.	EB 1	EB 2,3	EBI	EBM	TOTAL
Vidigueira a)	6	7		1		14
Colos a)	6	15	1			22
Alvito b)	3	2				5
Barrancos a)	1	1		1		3
Cuba a)	4	4	1			9
Aljustrel a)	8	12	1		1	22
Almodôvar b)	8	21				29
Castro Verde a)	6	14	1			21
Ferreira do Alentejo b)	8	11			1	20
Ourique a)	6	12	1		2	21
Amareleja a)	4	7		1		12
Sines b)	5	6				11
Alvalade do Sado a)	1	6	1			8
Cercal do Alentejo a)	1	7	1			9
Pias a)	3	6		1	3	13
Vila Nova de S. Bento a)	3	7	1		1	12
N.º1 de Beja Santa Maria a)	4	6				11
N.º 2 de Beja Mário Beirão a)	4	10	1		4	19
N.º3 de Beja Santiago Maior a)	6	9	1			16
Odemira a)	4	8	1			13
Saboia a)	4	8		1		13
S. Teotónio a)	3	11	1			15
Mértola b)	3	29			7	39
Grândola b)	6	17			2	25
Serpa a)		8	1		2	11
<b>TOTAL</b>	<b>107</b>	<b>244</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>393</b>

Fonte: Centro da Área Educativa de Beja (CAE), 2001

a) Agrupamento vertical

b) Agrupamento horizontal

## **ANEXO 2**

### **QUESTIONÁRIO**

**Tema: Inserção sócio- profissional dos Professores do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico e dos Educadores de Infância.**

Este Questionário é dirigido aos professores do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico e aos educadores de infância, cujo tempo de serviço não ultrapassa os 5 anos de actividade docente.

O presente Questionário tem como principal objectivo a recolha de dados, sobre a inserção sócio-profissional destes docentes, nos cinco primeiros anos de carreira e destina-se à elaboração da **Dissertação de Mestrado**, no âmbito do Mestrado em Sociologia da Universidade de Évora.

O anonimato e a confidencialidade das respostas estão absolutamente salvaguardados, sendo os Questionários utilizados exclusivamente para fins educativos e serão destruídos logo após o seu tratamento. Os dados serão analisados agregadamente tornando, por isso, impossível a identificação de cada respondente.

Agradece-se o total preenchimento do Questionário e a sinceridade nas respostas, na convicção de que não existem opiniões certas nem erradas.

**Obrigado pela sua imprescindível colaboração, sem a qual não será possível realizar este trabalho.**

---

## PARTE I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Esta Unidade tem como objectivo obter dados sobre a sua identificação pessoal.

1 - **Sexo.** Assinale com um (X).

1  - Masculino

2  - Feminino

2 - **Idade.** Marque um (X).

1  - de 21 a 30

3  - de 41 a 50

2  - de 31 a 40

4  - » 50

3 - **Estado Civil.** Assinale com um (X).

1  - Solteiro(a)

4  - Companheiro(a)/União de facto

2  - Casado(a)

5  - Viúvo(a)

3  - Separado(a)/Divorciado(a)

4 - **Agregado Familiar.** Assinale com (X) todos os familiares que vivem consigo.

1  - Pai/Mãe

4  - Filho(s)/Filha(s)

2  - Irmão(s)/Irmã(s)

5  - Nenhum

3  - Marido/Mulher

6  - Outro. Qual? \_\_\_\_\_

5 - **Número de Filhos.** Marque um (X).

1  - 0

3  - mais de 2

2  - 1 a 2

6 - **Habilitações Literárias.** Assinale com um (X).

1  - Bacharelato

3  - Mestrado

2  - Licenciatura

4  - Outro. Qual? \_\_\_\_\_

## PARTE II – SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta Parte, pretende-se obter dados relacionados com a sua situação profissional. Os dados referem-se ao ano lectivo de **2000/2001**, salvo indicação em contrário.

**7 - Qual a Escola/Universidade onde tirou o Curso de professor/educador? Assinale com um (X).**

- |   |   |
|---|---|
| 1 <input type="checkbox"/> - ESE de Beja    | 3 <input type="checkbox"/> - ESE de Portalegre  |
| 2 <input type="checkbox"/> - ESE de Setúbal | 4 <input type="checkbox"/> - Outra. Qual? _____ |

**8 - Especifique o Curso que possui. Marque um (X).**

- |   |  |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> - Educador de Infância | 4 <input type="checkbox"/> - Mat./Ciências da Natureza |
| 2 <input type="checkbox"/> - Prof. do 1º Ciclo    | 5 <input type="checkbox"/> - Português/Inglês          |
| 3 <input type="checkbox"/> - Português/Francês    | 6 <input type="checkbox"/> - Outro. Qual? _____        |

**9 - Qual o ano em que concluiu o seu Curso? Assinale com um (X).**

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 1 <input type="checkbox"/> - 1995/96 | 3 <input type="checkbox"/> - 1997/98            |
| 2 <input type="checkbox"/> - 1996/97 | 4 <input type="checkbox"/> - 1998/99            |
|                                      | 5 <input type="checkbox"/> - Outro. Qual? _____ |

**10 - Quando começou a exercer funções, pela primeira vez? Marque um (X).**

- |  |  |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> - ano em que terminou o Curso | 3 <input type="checkbox"/> - 2 anos após o Curso |
| 2 <input type="checkbox"/> - 1 ano após o Curso          | 4 <input type="checkbox"/> - Outro. Qual? _____  |

**11 - Indique o seu tempo de serviço, até final de 2000/2001. Assinale com um (X).**

- |  |  |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> - até 1 ano                   | 3 <input type="checkbox"/> - de 2 até 3 anos (inclusive) |
| 2 <input type="checkbox"/> - de 1 até 2 anos (inclusive) | 4 <input type="checkbox"/> - de 3 até 4 anos (inclusive) |
|  | 5 <input type="checkbox"/> - de 4 até 5 anos (inclusive) |

**12 - Em que grau(s) de ensino leccionou, no ano lectivo de 2000/2001? Marque (X).**

- |  |  |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> - Pré - escolar             | 3 <input type="checkbox"/> - 2º Ciclo do Ensino Básico |
| 2 <input type="checkbox"/> - 1º Ciclo do Ensino Básico | 4 <input type="checkbox"/> - Outro. Qual? _____        |

**13- Qual a data de início de funções docentes, em 2000/2001? Assinale com um (X).**

- |   |  |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> - em Setembro    | 3 <input type="checkbox"/> - de Jan. a Mar.            |
| 2 <input type="checkbox"/> - de Out. a Dez. | 4 <input type="checkbox"/> - de Abril até final do ano |

**14 - Indique o número de Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde esteve a exercer, no ano lectivo de 2000/2001? Marque (X).**

- |                                |  |
|--------------------------------|--|
| 1 <input type="checkbox"/> - 1 | 3 <input type="checkbox"/> - 3         |
| 2 <input type="checkbox"/> - 2 | 4 <input type="checkbox"/> - mais de 3 |

**15 - Indique o tipo de Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionou, em 2000/2001. Marque com um (X).**

- |  |   |
|--|---|
| 1 <input type="checkbox"/> - Jardim de Infância      | 4 <input type="checkbox"/> - EB 2,3             |
| 2 <input type="checkbox"/> - Escola do 1º Ciclo      | 5 <input type="checkbox"/> - EB 2,3 /S          |
| 3 <input type="checkbox"/> - Escola Básica Integrada | 6 <input type="checkbox"/> - Outro. Qual? _____ |

**16 - Qual o tipo de Agrupamento a que pertence(m) a(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionou? Indique com um (X).**

- |   |   |
|---|---|
| 1 <input type="checkbox"/> - Horizontal | 3 <input type="checkbox"/> - Nenhum       |
| 2 <input type="checkbox"/> - Vertical   | 4 <input type="checkbox"/> - Desconhecido |

**17- Que cargo(s) desempenhou na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância? Marque (X).**

- |   |  |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> - Membro da Assembleia         | 4 <input type="checkbox"/> Coordenador de Departamento |
| 2 <input type="checkbox"/> - Director de Turma            | 5 <input type="checkbox"/> - Coordenador de Núcleo     |
| 3 <input type="checkbox"/> - Delegado de Grupo/disciplina | 6 <input type="checkbox"/> - Outro. Qual? _____        |
|   | 7 <input type="checkbox"/> - Nenhum                    |

**18 - Indique a sua Situação Profissional. Assinale com um (X).**

- |  |
|--|
| 1 <input type="checkbox"/> - Quadro Distrital de Vinculação (Pré-Escolar e 1º Ciclo) |
| 2 <input type="checkbox"/> - Quadro de Zona Pedagógica (2º Ciclo)                    |
| 3 <input type="checkbox"/> - Contratado (Pré-Escolar, 1º Ciclo e 2º Ciclo)           |
| 4 <input type="checkbox"/> - Outra. Qual? _____                                      |

**19 - Residia no mesmo Concelho onde se situa(m) a(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionou em 2000/2001? Assinale com um (X).**

- |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> - Sim | 2 <input type="checkbox"/> - Não |
|----------------------------------|----------------------------------|

**20 - Qual a distância da sua residência ao(s) local(ais) de trabalho? Assinale (X).**

- |   |   |
|---|---|
| 1 <input type="checkbox"/> - até 10Km     | 3 <input type="checkbox"/> - de 31 a 50Km |
| 2 <input type="checkbox"/> - de 11 a 30Km | 4 <input type="checkbox"/> - mais de 50Km |

**21- Qual o modo de deslocação para a Escola(s)/Jardim(ns) Infância. Marque (X).**

- |   |   |
|---|---|
| 1 <input type="checkbox"/> - a pé         | 3 <input type="checkbox"/> - carro próprio      |
| 2 <input type="checkbox"/> - de bicicleta | 4 <input type="checkbox"/> - transporte público |

**22 - Qual a periodicidade de deslocação da residência para o local de trabalho?**

- |   |   |
|---|---|
| 1 <input type="checkbox"/> - diariamente    | 3 <input type="checkbox"/> - mensalmente        |
| 2 <input type="checkbox"/> - semanalmente   | 4 <input type="checkbox"/> - trimestralmente    |
| 3 <input type="checkbox"/> - quinzenalmente | 5 <input type="checkbox"/> - Outra. Qual? _____ |



### PARTE III – FACTORES FACILITADORES E FACTORES OBSTACULIZANTES

Nesta Parte, pretende-se recolher dados relativamente aos aspectos facilitadores e obstaculizantes da sua inserção sócio-profissional, durante este(s) ano(s) de actividade profissional.

Responda a todas as afirmações, colocando um círculo à volta do número que melhor se adapta à sua situação (1=Discordo totalmente, 2=Discordo, 3=Discordo pouco, 4=Concordo pouco, 5=Concordo, 6=Concordo totalmente).

#### FORMAÇÃO INICIAL

23 - A Formação Inicial privilegia a teoria em detrimento da prática pedagógica.	1	2	3	4	5	6
24 - Na Formação Inicial, regista-se uma superioridade de tempo atribuído às disciplinas teóricas comparativamente às disciplinas práticas.	1	2	3	4	5	6
25 - As dificuldades sentidas no exercício da docência advêm da falta de Qualidade da Formação Inicial.	1	2	3	4	5	6
26 - A Formação Inicial tem muitas lacunas, a nível de conhecimentos científicos e pedagógicos.	1	2	3	4	5	6
27- A Formação Inicial não prepara devidamente os futuros profissionais para o exercício da docência.	1	2	3	4	5	6
28 - Há uma falta de adequação entre as estratégias educativas (métodos, técnicas...) que se aprendem, ao longo do Curso e a sua aplicação em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
29 - A Formação Inicial atribui pouca importância à prática pedagógica.	1	2	3	4	5	6
30 - É muito difícil aplicar na prática os conhecimentos teóricos/práticos que se adquirem na Formação Inicial.	1	2	3	4	5	6
31 - A Formação Inicial caracteriza-se pela pouca articulação entre os conteúdos das várias disciplinas ministradas ao longo do Curso.	1	2	3	4	5	6
32 - A Formação Inicial caracteriza-se pela falta de formação destinada ao desempenho de cargos de direcção, administração e gestão escolar.	1	2	3	4	5	6

<b>33</b> – À prática pedagógica é atribuída uma carga horária muito inferior às outras disciplinas do curso.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>34</b> – Na Formação Inicial, existe pouca articulação entre a componente científica e a componente pedagógica.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>35</b> – Há pouca articulação entre as disciplinas do Curso e a docência, enquanto profissional.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>36</b> – Há pouca articulação entre a Formação Inicial, em geral e a docência.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>37</b> – Há pouca articulação entre as várias disciplinas e as várias práticas pedagógicas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>38</b> – Há pouca articulação entre as várias práticas pedagógicas, entre si.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>39</b> – Há pouca articulação entre as várias disciplinas, em cada ano do curso.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>40</b> – A Formação Inicial caracteriza-se pela falta de formação para a concepção e implementação de projectos institucionais.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>41</b> – A Formação Inicial caracteriza-se pela falta de formação para a abordagem de aspectos administrativos, legislativos e burocráticos relacionados com a docência.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>42</b> – Há pouca articulação entre as práticas pedagógicas e as necessidades reais decorrentes da docência como profissional.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

### CONTEXTO DE ESCOLA E COMUNIDADE

(1=Discordo totalmente, 2=Discordo, 3 = Discordo pouco, 4=Concordo pouco, 5= Concordo, 6= Concordo totalmente).

<b>43</b> – Sinto-me muito satisfeito(a), com o meu desempenho profissional, na Escola/Jardim de Infância onde leccionei.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>44</b> – O meu trabalho tem sido reconhecido, de forma positiva, pelos colegas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>45</b> – Usufrui, frequentemente, de momentos de trabalho e reflexão pedagógica com outros docentes.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

<b>46</b> - A minha integração/adaptação à(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei tem decorrido de forma muito satisfatória.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>47</b> - Estabeleci, em termos gerais, um bom relacionamento com os funcionários (administrativos, auxiliares da acção educativa...).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>48</b> - Fiquei a conhecer bem a(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>49</b> - Desenvolvi alguns projectos com os alunos, em articulação com o Meio/Comunidade.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>50</b> - Não tenho tido quaisquer conflitos com os superiores hierárquicos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>51</b> - Raramente, me senti sozinho ou desamparado, na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>52</b> - Adaptei-me bem ao Meio/Comunidade em que se insere(m) a(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>53</b> - Sempre que necessitei, pude contar com a ajuda dos colegas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>54</b> - Alegria e bem-estar são sentimentos que experimentei, muitas vezes, na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>55</b> - O ambiente de trabalho na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei é, geralmente, bastante bom.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>56</b> - Mantive boas relações com os pais/encarregados de educação.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>57</b> - Adaptei-me bem ao desempenho dos cargos que me foram atribuídos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>58</b> - Senti, de uma maneira geral, facilidade no relacionamento com os colegas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>59</b> - Tenho feito bons amigos entre os meus colegas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>60</b> - Sempre que precisei, pude contar com a ajuda dos Órgãos Superiores.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>61</b> - As relações entre colegas, na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei, são, geralmente, bastante boas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

<b>62</b> – Sempre que tive problemas no trabalho, recorri aos meus colegas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>63</b> - Tive algumas dificuldades em trabalhar em grupo, com os colegas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>64</b> – Senti uma grande desmotivação, em geral, para a actividade docente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>65</b> - Adaptei-me bem às regras e normas da vida da(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

### **CONTEXTO DE SALA DE AULA**

(1=Discordo totalmente, 2=Discordo, 3 = Discordo pouco, 4=Concordo pouco, 5= Concordo, 6= Concordo totalmente).

<b>66</b> - Tenho sentido dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>67</b> – Ao entrar nas aulas, senti, muitas vezes, medo de enfrentar os alunos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>68</b> – Senti muitas dificuldades na avaliação dos alunos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>69</b> – Senti-me frequentemente angustiado(a) pela forma como decorriam as minhas aulas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>70</b> – Senti, geralmente, um grande distanciamento entre mim e os alunos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>71</b> - O meu desempenho, em situação de sala de aula, tem-me proporcionado muitos momentos de insatisfação pessoal e profissional.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>72</b> – Tenho tido muitos alunos perturbadores do ambiente de sala de aula.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>73</b> – Senti-me, frequentemente, satisfeito, ao dar as aulas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>74</b> – Senti-me, muitas vezes, nervoso(a), nas aulas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

75 – A indisciplina dos alunos constitui um dos maiores problemas que tive de enfrentar.	1	2	3	4	5	6
76 – Tenho tido muitas dificuldades em gerir os problemas que se me depararam, na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
77 – Senti, frequentemente, dificuldades em criar, na sala de aula, um bom clima propício ao trabalho.	1	2	3	4	5	6
78 – Enfrentei, muitas vezes, situações conflituosas, em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
79 – Senti, frequentemente, que a docência tem mais aspectos negativos do que positivos.	1	2	3	4	5	6
80 – Sinto-me, muitas vezes, motivado face à perspectiva de continuar a exercer a actividade docente.	1	2	3	4	5	6
81 – Senti-me, frequentemente, motivado(a) para actividade docente.	1	2	3	4	5	6
82 – Tenho experimentado um sentimento generalizado de alegria decorrente da actividade docente.	1	2	3	4	5	6
83 – Tenho tido dificuldades, devido ao número elevado de alunos por turma.	1	2	3	4	5	6
84 – Para desempenhar bem a minha função em sala de aula, tive que recorrer a muitas ajudas.	1	2	3	4	5	6

#### PARTE IV – MEDIDAS FACILITADORAS DA INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

Com esta Parte, pretende-se recolher a sua opinião sobre as medidas que devem ser tomadas para minorar as dificuldades dos docentes, no primeiro ano de carreira.

Responda a todas as afirmações, colocando um círculo à volta do número que melhor se adapta à sua situação (1=Discordo totalmente, 2=Discordo, 3=Discordo pouco, 4=Concordo pouco, 5= Concordo, 6= Concordo totalmente).

85 – As Escolas de Formação Inicial devem acompanhar os seus ex-alunos, durante o primeiro ano em que são professores /educadores.	1	2	3	4	5	6
86 – Os colegas são um importante contributo para a integração dos professores/educadores que, pela primeira vez, exercem funções docentes.	1	2	3	4	5	6

<b>87</b> – Os professores/educadores devem ter, na instituição onde leccionam, espaços próprios de trabalho e reflexão, de forma cooperada, sobre a sua prática pedagógica.	1	2	3	4	5	6
<b>88</b> – As Escolas devem auscultar os seus ex-alunos em exercício, antes de procederem à reestruturação dos Planos Curriculares dos Cursos que ministram.	1	2	3	4	5	6
<b>89</b> – Deve ser criada a figura do supervisor (tutor) pedagógico, em cada Escola/Jardim de Infância, para apoiar os docentes que iniciam funções.	1	2	3	4	5	6
<b>90</b> – As Escolas de Formação Inicial devem privilegiar uma maior articulação entre o perfil profissional e os conteúdos curriculares das disciplinas do Curso.	1	2	3	4	5	6
<b>91</b> – A Formação Inicial deve conter um período de tempo mais alargado de Práticas Pedagógicas (Estágio).	1	2	3	4	5	6
<b>92</b> – Cada Escola de Formação Inicial deve estabelecer protocolos de cooperação e acompanhamento com as Escolas/Jardins de Infância da sua região onde se encontram a leccionar docentes, no primeiro ano de actividade profissional.	1	2	3	4	5	6
<b>93</b> – Cada Escola de Formação Inicial deve assumir a exclusiva responsabilidade, em cada região, pelo apoio e acompanhamento dos professores/educadores, no primeiro ano de carreira.	1	2	3	4	5	6
<b>94</b> – A Formação Inicial deve dar mais atenção ao ensino dos aspectos legislativos, administrativos, burocráticos relacionados com a docência.	1	2	3	4	5	6
<b>95</b> – As Escolas de Formação Inicial devem promover encontros periódicos com os seus ex-alunos, para reflexão das suas práticas.	1	2	3	4	5	6
<b>96</b> – Os Órgãos Superiores de cada Escola/Jardim de Infância devem estabelecer um programa de integração e acompanhamento dos seus docentes, no primeiro ano de carreira.	1	2	3	4	5	6

**Questão 97: Que Medidas deveriam ser tomadas para melhorar a adaptação/integração sócio-profissional dos docentes, durante o primeiro ano de actividade profissional? ( Não se esqueça de responder a esta questão!).**

---



---



---

## PARTE V – ASPECTOS RELEVANTES DA INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

Com esta Parte, pretende-se recolher a sua opinião dos inquiridos sobre o grau de importância que atribuí a cada um destes aspectos relativamente ao processo de inserção sócio-profissional dos docentes que iniciam a sua carreira.

Responda a todas as afirmações, colocando um círculo à volta do número que melhor se coaduna com a sua opinião. 1=Nada Importante, 2=Muito Pouco Importante, 3=Pouco Importante, 4=Importante, 5=Muito Importante e 6=Muitíssimo Importante

98 – Conhecimentos e competências profissionais.	1	2	3	4	5	6
99 – Tempo de serviço e experiência profissional.	1	2	3	4	5	6
100 – Apoio e acompanhamento por parte dos colegas.	1	2	3	4	5	6
101 – Continuidade da actividade docente, na mesma instituição de ensino.	1	2	3	4	5	6
102 – Residência relativamente próxima do local de trabalho.	1	2	3	4	5	6
103 – Disponibilidade pessoal e empenhamento na actividade docente.	1	2	3	4	5	6
104 – Conhecimento do Meio /Comunidade em que a instituição de ensino se insere.	1	2	3	4	5	6
105 – Estabilidade da situação profissional.	1	2	3	4	5	6
106 – Articulação entre a Formação Inicial e o perfil profissional.	1	2	3	4	5	6
107 – Relacionamento com outros membros da comunidade educativa.	1	2	3	4	5	6
108 – Conhecimento da instituição de ensino.	1	2	3	4	5	6
109 – Ingresso imediato na actividade docente, pós conclusão do curso.	1	2	3	4	5	6
110 - Relacionamento com os Órgãos de gestão e administração da instituição de ensino.	1	2	3	4	5	6

## PARTE VI – AVALIAÇÃO GERAL DA TRANSIÇÃO/INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

Com esta Parte, pretende-se conhecer a avaliação dos inquiridos sobre aspectos relevantes da inserção sócio-profissional dos professores/educadores.

**111 - Ao fim deste(s) ano(s) de carreira, como descreve a sua experiência profissional? Assinale com um (X).**

- 1  - Totalmente interessante
- 2  - Muito interessante
- 3  - Interessante
- 4  - Pouco interessante
- 5  - Nada interessante

**112 - Como considera a transição da situação de aluno para professor/educador? Assinale com um (X).**

- 1  - Muito Fácil
- 2  - Fácil
- 3  - Nem Fácil nem Difícil
- 4  - Difícil
- 5  - Muito Difícil

**113 - Tendo em conta a sua experiência profissional, como classifica a sua integração/inserção na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde tem leccionado?**

- 1  - Muito Fácil
- 2  - Fácil
- 3  - Nem Fácil nem Difícil
- 4  - Difícil
- 5  - Muito Difícil

**114 - Ao fim deste(s) ano(s) de carreira, como classifica a sua integração/inserção no Meio/Comunidade em que se insere a(s) instituição(ões) de ensino onde tem leccionado? Assinale com um (X).**

- 1  - Muito Fácil
- 2  - Fácil
- 3  - Nem Fácil nem Difícil
- 4  - Difícil
- 5  - Muito Difícil



**115 - O seu desempenho profissional, durante este(s) ano(s) de leccionação, tem correspondido às suas expectativas face à docência? Assinale com um (X).**

- 1  - Corresponde totalmente
- 2  - Corresponde muito
- 3  - Corresponde
- 4  - Corresponde pouco
- 5  - Não corresponde nada

**116 - Como classifica o nível de conhecimentos e competências que adquiriu, ao longo do seu Curso de Formação Inicial? Assinale com um (X).**

- 1  - Muito Bom
- 2  - Bom
- 3  - Satisfaz
- 4  - Satisfaz Pouco
- 5  - Não Satisfaz

**117 - Indique, em termos gerais, a classificação que atribui ao Curso que possui. Assinale com um (X).**

- 1  - Muito Bom
- 2  - Bom
- 3  - Satisfaz
- 4  - Satisfaz Pouco
- 5  - Não Satisfaz

**118 - Como classifica a adequação da formação que recebeu no seu Curso face às necessidades que tem sentido no exercício da docência? Assinale com um (X).**

- 1  - Totalmente adequada
- 2  - Muito adequada
- 3  - Adequada
- 4  - Pouco adequada
- 5  - Nada adequada

**119 - Feito o balanço geral da sua carreira, que tipo de classificação atribui, ao seu desempenho profissional, como docente, ao fim deste(s) ano(s) de carreira? Assinale com um (X).**

- 1  - Muito Bom
- 2  - Bom
- 3  - Satisfaz
- 5  - Satisfaz pouco
- 6  - Não satisfaz

## ANEXO 3

## IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

<b>1 - Sexo.</b> Assinale com um (X).	
1 <input type="checkbox"/> - Masculino	2 <input type="checkbox"/> - Feminino
<b>2 - Idade.</b> Marque um (X).	
1 <input type="checkbox"/> - até 20	4 <input type="checkbox"/> - de 41 a 50
2 <input type="checkbox"/> - de 21 a 30	5 <input type="checkbox"/> - » 50
3 <input type="checkbox"/> - de 31 a 40	
<b>3 - Estado Civil.</b> Assinale com um (X).	
1 <input type="checkbox"/> - Solteiro(a)	4 <input type="checkbox"/> - Companheiroa)/União de facto
2 <input type="checkbox"/> - Casado(a)	5 <input type="checkbox"/> - Viúvo(a)
3 <input type="checkbox"/> - Separado(a)/Divorciado(a)	
<b>4 - Agregado Familiar.</b> Assinale com (X) <u>todos</u> os familiares que vivem consigo.	
1 <input type="checkbox"/> - Pai/Mãe	4 <input type="checkbox"/> - Filho(s)/Filha(s)
2 <input type="checkbox"/> - Irmão(s)/Irmã(s)	5 <input type="checkbox"/> - Nenhum
3 <input type="checkbox"/> - Marido/Mulher	6 <input type="checkbox"/> - Outro. Qual? _____
<b>5 - Número de Filhos.</b> Marque um (X).	
1 <input type="checkbox"/> - 0	3 <input type="checkbox"/> - mais de 2
2 <input type="checkbox"/> - 1 a 2	
<b>6 - Habilitações Literárias.</b> Assinale com um (X).	
1 <input type="checkbox"/> - Bacharelato	3 <input type="checkbox"/> - Mestrado
2 <input type="checkbox"/> - Licenciatura	4 <input type="checkbox"/> - Outro. Qual? _____

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 4

## SITUAÇÃO PROFISSIONAL

**15 - Indique o tipo de Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionou, em 2000/2001. Marque com um (X).**

1 <input type="checkbox"/> - Jardim de Infância	4 <input type="checkbox"/> - EB 2,3
2 <input type="checkbox"/> - Escola do 1º Ciclo	5 <input type="checkbox"/> - EB 2,3 /S
3 <input type="checkbox"/> - Escola Básica Integrada	6 <input type="checkbox"/> - Outro. Qual? _____

**16 - Qual o tipo de Agrupamento a que pertence(m) a(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde exerceu?**

1 <input type="checkbox"/> - Horizontal	3 <input type="checkbox"/> - Nenhum
2 <input type="checkbox"/> - Vertical	4 <input type="checkbox"/> - Desconhecido

**17 - Que cargo(s) desempenhou na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância? Marque (X).**

1 <input type="checkbox"/> - Membro da Assembleia	4 <input type="checkbox"/> - Coordenador de Departamento
2 <input type="checkbox"/> - Director de Turma	5 <input type="checkbox"/> - Coordenador de Núcleo
3 <input type="checkbox"/> - Delegado de Grupo/disciplina	6 <input type="checkbox"/> - Outro. Qual? _____
	7 <input type="checkbox"/> - Nenhum

**18 - Indique a sua Situação Profissional. Assinale com um (X).**

1 <input type="checkbox"/> - Quadro Distrital de Vinculação (Pré-Escolar e 1º Ciclo)
2 <input type="checkbox"/> - Quadro de Zona Pedagógica (2º Ciclo)
3 <input type="checkbox"/> - Contratado (Pré-Escolar, 1º Ciclo e 2º Ciclo)
4 <input type="checkbox"/> - Outra. Qual? _____

**19 - Residia no mesmo Concelho onde se situa(m) a(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionou em 2000/2001? Assinale com um (X).**

1 <input type="checkbox"/> - Sim	2 <input type="checkbox"/> - Não
----------------------------------	----------------------------------

**20 - Qual a distância da sua residência ao(s) local(ais) de trabalho? Assinale com (X).**

1 <input type="checkbox"/> - até 10Km	3 <input type="checkbox"/> - de 31 a 50Km
2 <input type="checkbox"/> - de 11 a 30Km	4 <input type="checkbox"/> - mais de 50Km

**21 - Qual o modo de deslocação para a(s) Escola(s)/Jardim(ns) Infância. Marque (X).**

1 <input type="checkbox"/> - a pé	3 <input type="checkbox"/> - carro próprio
2 <input type="checkbox"/> - de bicicleta	4 <input type="checkbox"/> - transporte público

**22 - Com que periodicidade se deslocava da sua residência para o(s) local(ais) de trabalho? Assinale com um (X).**

1 <input type="checkbox"/> - diariamente	3 <input type="checkbox"/> - mensalmente
2 <input type="checkbox"/> - semanalmente	4 <input type="checkbox"/> - trimestralmente
3 <input type="checkbox"/> - quinzenalmente	5 <input type="checkbox"/> - Outra. Qual? _____

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 5

## FORMAÇÃO INICIAL

23 – A Formação Inicial privilegia a teoria em detrimento da prática pedagógica.	1	2	3	4	5	6
24 – Na Formação Inicial regista-se uma superioridade de tempo atribuído às disciplinas teóricas comparativamente às disciplinas práticas.	1	2	3	4	5	6
25 – As dificuldades sentidas pelos professores/educadores advêm da falta de qualidade da sua Formação Inicial.	1	2	3	4	5	6
26 – A Formação Inicial tem muitas lacunas, a nível de conhecimentos científicos e pedagógicos.	1	2	3	4	5	6
27 – A Formação Inicial não prepara devidamente os futuros profissionais para o exercício da docência.	1	2	3	4	5	6
28 – Há falta de adequação entre as estratégias educativas (métodos, técnicas...) que se aprendem, ao longo do Curso, e a sua aplicação em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
29 – A Formação Inicial atribui pouca importância à prática pedagógica.	1	2	3	4	5	6
30 – É muito difícil aplicar na prática os conhecimentos teóricos/práticos que se adquirem na Formação Inicial.	1	2	3	4	5	6
31 – A Formação Inicial caracteriza-se pela pouca articulação entre os conteúdos das várias disciplinas ministradas ao longo do Curso.	1	2	3	4	5	6
32 – A Formação Inicial caracteriza-se pela falta de formação destinada ao desempenho de cargos de direcção, administração e gestão escolar.	1	2	3	4	5	6
33 – A prática pedagógica é atribuída uma carga horária muito inferior às outras disciplinas do curso.	1	2	3	4	5	6
34 – Na Formação Inicial, existe pouca articulação entre a componente científica e a componente pedagógica.	1	2	3	4	5	6
35 – Há pouca articulação entre as disciplinas do Curso e a docência, enquanto profissional.	1	2	3	4	5	6
36 – Há pouca articulação entre a Formação Inicial, em geral e a docência.	1	2	3	4	5	6
37 – Há pouca articulação entre as várias disciplinas e as várias práticas pedagógicas.	1	2	3	4	5	6
38 – Há pouca articulação entre as várias práticas pedagógicas, entre si.	1	2	3	4	5	6
39 – Há pouca articulação entre as várias disciplinas, em cada ano do curso.	1	2	3	4	5	6
40 – A Formação Inicial caracteriza-se pela falta de formação para a concepção e implementação de projectos institucionais.	1	2	3	4	5	6
41 – A Formação Inicial caracteriza-se pela falta de formação para a abordagem de aspectos administrativos, legislativos e burocráticos relacionados com a docência.	1	2	3	4	5	6
42 – Há pouca articulação entre as práticas pedagógicas e as necessidades reais decorrentes do exercício da docência como profissional.	1	2	3	4	5	6

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 6

## CONTEXTO DE ESCOLA E COMUNIDADE

43 – Sinto-me muito satisfeito(a), com o meu desempenho profissional, na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei.	1	2	3	4	5	6
44 – O meu trabalho tem sido reconhecido, de forma positiva, pelos colegas.	1	2	3	4	5	6
45 – Ustufri, frequentemente, de momentos de trabalho e reflexão pedagógica com outros docentes.	1	2	3	4	5	6
46 – A minha integração/adaptação à(s) Escola(s)/ Jardim(ns) de Infância onde leccionei tem decorrido de forma muito satisfatória.	1	2	3	4	5	6
47 – Estabeleci, em Termos gerais, um bom relacionamento com os funcionários (administrativos, auxiliares da acção educativa...).	1	2	3	4	5	6
48 – Fiquei a conhecer bem a(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei.	1	2	3	4	5	6
49 – Desenvolvi alguns projectos com os alunos, em articulação com o Meio/Comunidade.	1	2	3	4	5	6
50 – Não tenho tido Quaisquer conflitos com os superiores hierárquicos.	1	2	3	4	5	6
51 – Raramente me senti sozinho(a) e/ou desamparado(a), na(s) Escola(s)/ Jardim(ns) de Infância onde leccionei.	1	2	3	4	5	6
52 – Adaptei-me bem ao Meio/Comunidade em que se insere(m) a(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei.	1	2	3	4	5	6
53 – Sempre que necessitei, pude contar com a ajuda dos colegas.	1	2	3	4	5	6
54 – Alegria e bem-estar são sentimentos que experimentei, muitas vezes, na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei.	1	2	3	4	5	6
55 – O ambiente de trabalho nas Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei é, geralmente, bastante bom.	1	2	3	4	5	6
56 – Mantive boas relações com os pais/encarregados de educação.	1	2	3	4	5	6
57 – Adaptei-me bem ao desempenho dos cargos que me foram atribuídos.	1	2	3	4	5	6
58 – Não tenho tido dificuldades, no relacionamento com os colegas.	1	2	3	4	5	6
59 – Tenho feito bons amigos entre os meus colegas.	1	2	3	4	5	6
60 – Sempre que precisei, pude contar com a ajuda dos Órgãos Superiores.	1	2	3	4	5	6
61 – As relações entre colegas, na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde leccionei, são, geralmente bastante boas.	1	2	3	4	5	6
62 – Sempre que tive problemas no trabalho, recorri aos meus colegas.	1	2	3	4	5	6
63 – Tive dificuldades em trabalhar em grupo, com os meus colegas.	1	2	3	4	5	6
64 – Senti uma grande desmotivação, em geral, para a actividade docente.	1	2	3	4	5	6
65 – Adaptei-me bem às regras e normas da vida da(s) Escola(s)/ Jardim(ns) de Infância.	1	2	3	4	5	6

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 7

## CONTEXTO DE SALA DE AULA

66 – Tenho sentido dificuldades na leccionação dos conteúdos curriculares	1	2	3	4	5	6
67 – Ao entrar nas aulas, senti, muitas vezes, medo de enfrentar os alunos.	1	2	3	4	5	6
68 – Senti muitas dificuldades na avaliação dos alunos.	1	2	3	4	5	6
69 – Senti-me frequentemente angustiado(a) pela forma como decorriam as minhas aulas.	1	2	3	4	5	6
70 – Senti, geralmente, um grande distanciamento entre mim e os alunos.	1	2	3	4	5	6
71 – O meu desempenho profissional, em sala de aula, tem-me proporcionado muitas satisfações.	1	2	3	4	5	6
72 – Tenho tido muitos alunos perturbadores do ambiente de sala de aula.	1	2	3	4	5	6
73 – Senti-me, frequentemente, satisfeito, ao dar as aulas.	1	2	3	4	5	6
74 – Senti-me, muitas vezes, nervoso(a), nas aulas.	1	2	3	4	5	6
75 – A indisciplina dos alunos constitui um dos maiores problemas que tive de enfrentar.	1	2	3	4	5	6
76 – Tenho tido muitas dificuldades em gerir os problemas que se me deparam, na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
77 – Consegui criar, na sala de aula, um bom clima propício ao trabalho.	1	2	3	4	5	6
78 – Enfrentei, muitas vezes, situações conflituosas, em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
79 – Tenho sentido, frequentemente, que a docência tem mais aspectos positivos do que negativos.	1	2	3	4	5	6
80 – Sinto-me motivado face à perspectiva de continuar a exercer a actividade docente.	1	2	3	4	5	6
81 – Senti-me, frequentemente, motivado(a) para actividade docente.	1	2	3	4	5	6
82 – Tenho experimentado um sentimento generalizado de alegria decorrente da actividade docente.	1	2	3	4	5	6
83 – Tenho tido dificuldades, devido ao número elevado de alunos por turma.	1	2	3	4	5	6
84 – Para desempenhar bem a minha função em sala de aula, tive que recorrer a muitas ajudas.	1	2	3	4	5	6

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 8

## MEDIDAS FACILITADORAS DA INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

85 – As Escolas de Formação Inicial devem acompanhar os seus ex-alunos, durante o primeiro ano em que são professores/educadores.	1	2	3	4	5	6
86 – Os colegas são um importante contributo para a integração dos professores/educadores que, pela primeira vez, exercem funções docentes.	1	2	3	4	5	6
87 – Os professores/educadores devem ter, na instituição onde leccionam, espaços próprios de trabalho e reflexão, de forma cooperada, sobre a sua prática pedagógica.	1	2	3	4	5	6
88 – As Escolas devem auscultar os seus ex-alunos em exercício, antes de procederem à reestruturação dos Planos Curriculares dos seus Cursos.	1	2	3	4	5	6
89 – Deve ser criada a figura do supervisor (tutor) pedagógico, em cada Escola/Jardim de Infância, para apoiar os docentes que iniciam funções.	1	2	3	4	5	6
90 – As Escolas de Formação Inicial devem privilegiar uma maior articulação entre o perfil profissional e os conteúdos curriculares das disciplinas do Curso.	1	2	3	4	5	6
91 – A Formação Inicial deve conter um período de tempo mais alargado de Práticas Pedagógicas (Estágio).	1	2	3	4	5	6
92 – Cada Escola de Formação Inicial deve estabelecer protocolos de cooperação e acompanhamento com as Escolas/Jardins de Infância da sua região onde se encontram a leccionar docentes, no primeiro ano de actividade profissional.	1	2	3	4	5	6
93 – Cada Escola de Formação Inicial deve assumir a exclusiva responsabilidade, em cada região, pelo apoio e acompanhamento dos professores/educadores, no primeiro ano de carreira.	1	2	3	4	5	6
94 – A Formação Inicial deve dar mais atenção ao ensino dos aspectos legislativos, administrativos, burocráticos relacionados com a docência.	1	2	3	4	5	6
95 – As Escolas de Formação Inicial devem promover encontros periódicos com os seus ex-alunos, para reflexão das suas práticas.	1	2	3	4	5	6
96 – Os Órgãos Superiores de cada Escola/Jardim de Infância devem estabelecer um programa de integração e acompanhamento dos seus docentes, no primeiro ano de carreira.	1	2	3	4	5	6

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 9

## ASPECTOS RELEVANTES DA INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

98 – Conhecimentos e competências profissionais.	1	2	3	4	5	6
99 – Tempo de serviço e experiência profissional.	1	2	3	4	5	6
100 – Apoio e acompanhamento por parte dos colegas.	1	2	3	4	5	6
101 – Continuidade da actividade docente, na mesma instituição de ensino.	1	2	3	4	5	6
102 – Residência relativamente próximo do local de trabalho.	1	2	3	4	5	6
103 – Disponibilidade pessoal e empenhamento na actividade docente.	1	2	3	4	5	6
104 – Conhecimento do Meio/Comunidade em que a instituição de ensino se insere.	1	2	3	4	5	6
105 – Estabilidade da situação profissional.	1	2	3	4	5	6
106 – Articulação entre a Formação Inicial e o perfil profissional.	1	2	3	4	5	6
107 – Relacionamento com outros membros da comunidade educativa.	1	2	3	4	5	6
108 – Conhecimento da instituição de ensino.	1	2	3	4	5	6
109 – Ingresso imediato na profissão docente, após conclusão do curso.	1	2	3	4	5	6
110 – Relacionamento com os Órgãos de gestão e administração da instituição de ensino.	1	2	3	4	5	6

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001



**ANEXO 10****AVALIAÇÃO GERAL DA TRANSIÇÃO/INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL**

**111 - Ao fim deste(s) ano(s) de carreira, como descreve a sua experiência profissional? Assinale com um (X).**

- 1  - Totalmente interessante  
2  - Muito interessante  
3  - Interessante  
4  - Pouco interessante  
5  - Nada interessante

**112 - Como considera a transição da situação de aluno para professor/educador? Assinale um (X).**

- 1  - Muito Fácil  
2  - Fácil  
3  - Nem Fácil nem Difícil  
4  - Difícil  
5  - Muito Difícil

**113 - Tendo em conta a sua experiência profissional, como classifica a sua integração/inserção na(s) Escola(s)/Jardim(ns) de Infância onde tem leccionado? Assinale com um (X).**

- 1  - Muito Fácil  
2  - Fácil  
3  - Nem Fácil nem Difícil  
4  - Difícil  
5  - Muito Difícil

**114 - Ao fim deste(s) ano(s) de carreira, como classifica a sua integração/inserção no Meio/Comunidade em que se insere a(s) instituição(ões) de ensino onde tem leccionado? Assinale com um (X).**

- 1  - Muito Fácil  
2  - Fácil  
3  - Nem Fácil nem Difícil  
4  - Difícil  
5  - Muito Difícil

**115 - O seu desempenho profissional, durante este(s) ano(s) de leccionação, tem correspondido às suas expectativas face à docência? Assinale com um (X).**

- 1  - Corresponde totalmente  
2  - Corresponde muito  
3  - Corresponde  
4  - Corresponde pouco  
5  - Não corresponde nada

**116 - Como classifica o nível de conhecimentos e competências que adquiriu, ao longo do seu Curso de Formação Inicial? Assinale com um (X).**

- 1  - Muito Bom
- 2  - Bom
- 3  - Satisfaz
- 4  - Satisfaz Pouco
- 5  - Não Satisfaz

**117 - Indique, em termos gerais, a classificação que atribui ao Curso que possui. Assinale (X).**

- 1  - Muito Bom
- 2  - Bom
- 3  - Satisfaz
- 4  - Satisfaz Pouco
- 5  - Não Satisfaz

**118 - Como classifica a adequação da formação que recebeu no seu Curso face às necessidades que tem sentido no exercício da docência? Assinale com um (X).**

- 1  - Totalmente adequada
- 2  - Muito adequada
- 3  - Adequada
- 4  - Pouco adequada
- 5  - Nada adequada

**119 - Feito o balanço geral da sua carreira, que tipo de classificação atribui, ao seu desempenho profissional, como docente, ao fim deste(s) ano(s) de carreira? Assinale com um (X).**

- 1  - Muito Bom
- 2  - Bom
- 3  - Satisfaz
- 4  - Satisfaz pouco
- 5  - Não satisfaz

**Fonte: Inquérito por Questionário, 2001**

## ANEXO 11

## Loadings factoriais pós rotacionais da dimensão "Formação Inicial"

	Variáveis	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
P31	Pouca articulação entre os conteúdos das várias disciplinas ministradas ao longo do Curso.	0,746				
P39	Pouca articulação entre as várias disciplinas, em cada ano do Curso.	0,709				
P35	Pouca articulação entre as disciplinas do curso e a docência, enquanto profissional.	0,690				
P34	Pouca articulação entre a componente científica e a pedagógica do curso.	0,579				
P28	Falta de adequação das estratégias educativas (métodos e técnicas...) à docência.	0,573				
P30	Dificuldade de aplicação dos conhecimentos teórico-práticos da formação inicial.	0,475				
P36	Pouca articulação entre a formação inicial, em geral e a docência.	0,441				
P26	Existência de lacunas na Formação Inicial, a nível de conhecimentos científicos e pedagógicos.		0,735			
P27	A formação inicial não prepara devidamente os futuros profissionais para o exercício da docência.		0,733			
P25	Correspondência entre a falta de Qualidade da formação e as dificuldades sentidas pelo docente..		0,707			
P29	A formação inicial atribui pouca importância à prática pedagógica.			0,616		
P33	A prática pedagógica é atribuída uma carga horária muito inferior às outras disciplinas do curso.			0,592		
P38	Há pouca articulação entre as várias práticas pedagógicas, entre si.			0,559		
P37	Há pouca articulação entre as várias disciplinas e as várias práticas pedagógicas.			0,524		
P42	Pouca articulação entre as práticas pedagógicas e as necessidades reais decorrentes do exercício da docência, enquanto profissional.			0,516		
P24	Superioridade do tempo atribuído às disciplinas teóricas em detrimento das disciplinas práticas.				0,755	
P23	A Formação Inicial privilegia a teoria em detrimento da prática pedagógica.				0,715	
P32	Falta de formação para o desempenho de cargos de direcção, administração e gestão escolar.					0,763
P41	Falta de formação para a abordagem de aspectos administrativos, legislativos e burocráticos relacionados com a docência.					0,571
P40	Falta de formação para a concepção e implementação de projectos institucionais.					0,458

Extraction Method: Principal Componente Analysis

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 12

## Loadings factoriais pós rotacionais da dimensão "Contexto de Escola e Comunidade"

	Variáveis	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
P45	Momentos de trabalho e reflexão com outros docentes.	0,794					
P44	Reconhecimento pelos colegas do trabalho desenvolvido.	0,696					
P53	Ajuda prestada pelos colegas.	0,648					
P43	Satisfação pessoal pelo desempenho profissional.	0,605					
P51	Percepção de que raramente se sentiu sozinho ou desamparado.	0,541					
P54	Sentimentos pessoais de alegria e bem-estar.	0,451					
P46	Satisfação face à integração/ adaptação à instituição de ensino.	0,435					
P57	Boa adaptação ao desempenho de cargos.		0,719				
P52	Adaptação muito satisfatória ao Meio/Comunidade em que a instituição de ensino se insere.		0,678				
P56	Bom relacionamento com os pais/encarregados de educação.		0,663				
P47	Bom relacionamento com os funcionários (administrativos, auxiliares da acção educativa...).		0,613				
P49	Desenvolvimento de projectos de ligação ao Meio/Comunidade.		0,611				
P48	Percepção de ter conhecido bem as instituições de ensino.		0,566				
P63	Dificuldades no trabalho com os colegas.			0,854			
P64	Desmotivação, em geral, para a actividade docente.			0,720			
P50	Ausência de conflitos com os superiores hierárquicos.				0,798		
P60	Ajuda prestada pelos Órgãos Superiores.				0,616		
P62	Ajuda prestada pelos colegas.					0,675	
P59	Sentimento de amizade para com os colegas.					0,666	
P58	Facilidade no relacionamento com os colegas.					0,599	
P61	Bom relacionamento, em termos gerais, entre colegas, nas instituições de ensino onde tem leccionado.					0,446	
P65	Boa adaptação às regras e normas da vida da Escola.						0,684
P55	Bom ambiente de trabalho.						0,501

Extraction Method: Principal Componente Analysis

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 13

## Loadings factoriais pós rotacionais da dimensão "Contexto de Sala de Aula"

	Variáveis	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
P67	Sentimento de medo perante os alunos.	0,820				
P74	Sentimento de nervosismo face aos alunos.	0,732				
P76	Dificuldade de gestão dos problemas.	0,685				
P77	Dificuldade de criação de um bom ambiente de trabalho.	0,601				
P70	Sentimento de distanciamento entre o docente e os alunos.	0,553				
P79	Percepção da docência com mais aspectos negativos do que positivos.	0,504				
P71	Muitos momentos de insatisfação devido à docência.	0,473				
P73	Sentimento de satisfação pessoal, ao dar as aulas.		0,795			
P80	Motivação pessoal face à perspectiva de continuar a exercer a actividade docente.		0,747			
P81	Sentimento de motivação para a actividade docente.		0,634			
P82	Sentimentos generalizado de alegria decorrente da actividade docente.		0,547			
P78	Situações conflituosas, em sala de aula.			0,844		
P75	Indisciplina como um dos maiores problemas a enfrentar.			0,837		
P72	Existência de alunos perturbadores do ambiente de sala de aula.			0,760		
P84	Necessidade de recorrer a ajudas para o desempenho profissional.				0,739	
P83	Dificuldades inerentes ao número elevado de alunos.				0,491	
P69	Sentimento de angústia pela forma como decorriam as aulas.				0,466	
P68	Dificuldades na avaliação dos alunos.					0,619
P68	Dificuldades decorrentes da leccionação de conteúdos curriculares.					0,591

Extraction Method: Principal Componente Analysis

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 14

**Testes multivariados de significância do efeito das variáveis sócio-demográficas sobre os Factores Facilitadores**

	<b>Pillai's Trace</b>	<b>Wilks' Lambda</b>	<b>Hotelling's Trace</b>	<b>Roy's Largest Root</b>
<b>Sexo</b>	0,792	0,792	0,792	0,792
<b>Idade</b>	0,537	0,540	0,542	0,251
<b>Estado Civil</b>	<b>0,008</b>	<b>0,007</b>	<b>0,007</b>	<b>0,001</b>
<b>Agregado Familiar</b>	<b>0,020</b>	<b>0,020</b>	<b>0,020</b>	<b>0,001</b>
<b>Habilitações Literárias</b>	0,291	0,291	0,291	<b>0,036</b>
<b>Escola/Universidade</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
<b>Curso</b>	<b>0,005</b>	<b>0,004</b>	<b>0,003</b>	<b>0,000</b>
<b>Ano de conclusão</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
<b>Funções pela 1ª vez</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
<b>Tempo de serviço</b>	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
<b>Grau de ensino</b>	<b>0,002</b>	<b>0,002</b>	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>
<b>Tipo de Escola</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
<b>Situação Profissional</b>	<b>0,006</b>	0,063	0,060	<b>0,008</b>
<b>Residência</b>	0,688	0,688	0,688	0,688
<b>Distância</b>	0,913	0,914	0,915	0,278

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 15

**Quadro Síntese da Análise Multivariada MANOVA relativamente aos Factores Facilitadores**

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>	<b>Factor 5</b>	<b>Factor 6</b>
<b>Sexo</b>	0,584	0,468	0,459	0,615	0,953	0,947
<b>Idade</b>	0,743	0,154	0,847	0,085	0,090	0,196
<b>Estado Civil</b>	0,131	0,179	0,411	0,540	0,982	<b>0,006</b>
<b>Agregado Familiar</b>	<b>0,023</b>	0,578	0,774	0,812	<b>0,016</b>	0,098
<b>Habilitações Literárias</b>	0,887	0,090	0,902	0,065	0,078	0,799
<b>Escola/Universidade</b>	<b>0,000</b>	<b>0,012</b>	0,277	0,680	<b>0,004</b>	<b>0,026</b>
<b>Curso</b>	0,231	0,060	0,605	<b>0,004</b>	0,084	0,816
<b>Ano de conclusão</b>	<b>0,036</b>	<b>0,001</b>	0,425	0,846	<b>0,025</b>	<b>0,010</b>
<b>Funções pela 1ª vez</b>	<b>0,052</b>	<b>0,006</b>	<b>0,033</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,081
<b>Tempo de serviço</b>	0,066	<b>0,000</b>	0,973	<b>0,031</b>	0,237	<b>0,004</b>
<b>Grau de ensino</b>	<b>0,022</b>	<b>0,053</b>	0,766	<b>0,003</b>	0,063	0,355
<b>Tipo de Escola</b>	<b>0,000</b>	<b>0,042</b>	0,257	<b>0,004</b>	0,059	0,575
<b>Situação Profissional</b>	0,270	0,384	0,118	0,184	0,957	0,214
<b>Residência</b>	0,912	0,844	0,088	0,812	0,984	0,984
<b>Distância</b>	0,532	0,217	0,419	0,398	0,451	0,165

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 16

**Testes multivariados de significância do efeito das variáveis sócio-demográficas sobre os Factores Obstaculizantes**

	<b>Pillai's Trace</b>	<b>Wilks' Lambda</b>	<b>Hotellings Trace</b>	<b>Roy's Largest Root</b>
<b>Sexo</b>	0,318	0,318	0,318	0,318
<b>Idade</b>	0,216	0,216	0,216	0,216
<b>Estado Civil</b>	0,006	0,128	0,120	0,003
<b>Agregado Familiar</b>	0,000	0,000	0,000	0,000
<b>Habilitações Literárias</b>	0,120	0,121	0,122	0,022
<b>Escola/Universidade</b>	0,008	0,007	0,006	0,000
<b>Curso</b>	0,006	0,006	0,005	0,000
<b>Ano de conclusão</b>	0,035	0,037	0,040	0,017
<b>Funções pela 1ª vez</b>	0,010	0,010	0,010	0,003
<b>Tempo de serviço</b>	0,002	0,002	0,002	0,000
<b>Grau de ensino</b>	0,120	0,118	0,117	0,025
<b>Tipo de Escola</b>	0,111	0,111	0,111	0,003
<b>Situação Profissional</b>	0,011	0,010	0,008	0,001
<b>Residência</b>	0,054	0,054	0,054	0,054
<b>Distância</b>	0,124	0,121	0,117	0,007

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001



## ANEXO 17

**Quadro Síntese da Análise Multivariada MANOVA relativamente aos Factores  
Obstaculizantes**

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Factor 10
<b>Sexo</b>	0,918	0,406	0,140	0,914	0,401	0,273	0,679	0,556	0,782	0,342
<b>Idade</b>	0,113	0,427	0,144	0,090	0,933	0,241	0,836	0,890	0,633	0,978
<b>Estado Civil</b>	0,339	<b>0,040</b>	0,078	<b>0,045</b>	0,136	0,971	0,423	0,057	0,576	0,236
<b>Agregado Famili.</b>	<b>0,026</b>	0,111	0,238	0,395	<b>0,002</b>	0,840	<b>0,026</b>	<b>0,007</b>	<b>0,004</b>	0,188
<b>Habilitações</b>	0,425	0,293	0,891	0,300	0,174	0,199	0,524	0,220	0,237	0,132
<b>Escola/Universidade</b>	0,568	0,227	0,056	<b>0,031</b>	0,229	<b>0,012</b>	0,456	0,142	0,974	0,260
<b>Curso</b>	0,129	<b>0,047</b>	0,447	<b>0,003</b>	0,614	0,579	0,855	<b>0,027</b>	0,856	0,204
<b>Ano de conclusão</b>	0,772	0,176	0,275	0,545	0,117	0,401	0,697	0,500	0,422	0,052
<b>Funções pela 1ª vez</b>	0,091	<b>0,033</b>	0,350	0,123	0,500	<b>0,000</b>	0,556	0,307	0,845	0,702
<b>Tempo de serviço</b>	0,243	0,162	0,624	0,347	<b>0,003</b>	<b>0,005</b>	0,208	0,501	0,930	0,793
<b>Grau de ensino</b>	<b>0,011</b>	0,185	0,631	0,436	0,116	0,209	0,736	0,907	0,259	0,639
<b>Tipo de Escola</b>	<b>0,003</b>	0,069	0,308	0,803	0,103	0,235	0,566	0,788	0,551	0,661
<b>Situação Profissio.</b>	<b>0,012</b>	<b>0,006</b>	0,365	0,928	0,427	0,270	<b>0,032</b>	0,832	0,097	0,475
<b>Residência</b>	0,259	0,835	0,052	0,228	0,926	0,707	0,103	0,356	0,406	0,505
<b>Distância</b>	0,682	0,693	0,054	0,245	0,670	0,070	0,214	0,157	0,282	0,989

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001

## ANEXO 18

## Análise da importância relativa das "Medidas Facilitadoras da Inserção"

MEDIDAS	VALORES MÉDIOS
Os colegas são um importante contributo para a integração dos professores/educadores que, pela primeira vez, exercem funções docentes.	9,05
Os professores/educadores devem ter, na instituição onde leccionam, espaços próprios de trabalho e reflexão, de forma cooperada, sobre a sua prática pedagógica.	7,62
As Escolas de Formação Inicial devem privilegiar uma maior articulação entre o perfil profissional e os conteúdos curriculares das disciplinas do Curso.	7,50
A Formação Inicial deve dar mais atenção ao ensino dos aspectos legislativos, administrativos, burocráticos relacionados com a docência.	7,32
A Formação Inicial deve conter um período de tempo mais alargado de Práticas Pedagógicas (Estágio).	6,53
Cada Escola de Formação Inicial deve estabelecer protocolos de cooperação e acompanhamento com as Escolas/Jardins de Infância da sua região onde se encontram a leccionar docentes, no primeiro ano de actividade profissional.	6,39
As Escolas devem auscultar os seus ex-alunos em exercício, antes de procederem à reestruturação dos Planos Curriculares dos Cursos que ministram.	6,09
As Escolas de Formação Inicial devem promover encontros periódicos com os seus ex-alunos, para reflexão das suas práticas.	5,93
Os Órgãos Superiores de cada Escola/Jardim de Infância devem estabelecer um programa de integração e acompanhamento dos seus docentes, no primeiro ano de carreira.	5,79
Deve ser criada a figura do supervisor (tutor) pedagógico, em cada Escola/Jardim de Infância, para apoiar os docentes que iniciam funções.	5,40
As Escolas de Formação Inicial devem acompanhar os seus ex-alunos, durante o primeiro ano em que são professores /educadores.	5,30
Cada Escola de Formação Inicial deve assumir a exclusiva responsabilidade, em cada região, pelo apoio e acompanhamento dos professores/educadores, no primeiro ano de carreira.	5,07

Teste de Friedman

Fonte: Inquérito por Questionário, 2001



